ALTRI SAGGI

PAULO FREIRE

La pedagogia degli oppressi

EGA

Sono passati trent'anni dalla prima edizione italiana della *Pedagogia degli oppressi*.

«Ad alcuni piacerebbe lasciarlo riposto nei manuali di storia delle idee pedagogiche» sottolinea nella prefazione Moacir Gadotti «e ad altri piacerebbe dimenticarlo, a causa delle sue scelte politiche. Egli non voleva piacere a tutti. Ma esisteva un convincimento unanime tra tutti i suoi lettori e tra tutti quelli che lo conoscevano da vicino: il rispetto per la persona».

Ed è proprio qui il senso di continuare a leggere, ancora oggi, l'opera di Paulo Freire.

Nei suoi studi, Freire ha insistito sui modi e sulle forme dell'apprendere e dell'insegnare, sulle metodologie della didattica e della ricerca, sulle relazioni personali e sull'importanza del dialogo. La sua pedagogia, quindi, continua a essere valida non solo perché nel mondo esistono diverse forme di oppressione, ma soprattutto perché risponde alle necessità fondamentali dell'educazione contemporanea.

Freire ci ricorda la posizione emancipatrice della scienza, della cultura, dell'educazione e della comunicazione. Ci ricorda che l'educazione è prima di tutto "uno strumento di liberazione". Anche oggi.

ISBN 88-7670-434-5

€ 13,00

ALTRISAGGI

LA PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI

Paulo Freire è stato uno dei maggiori pedagogisti del nostro tempo. Nato a Recife (Brasile) nel 1921, si trasferì successivamente a Jaboatão, dove visse i contraccolpi della grave crisi economica del 1929. Nei suoi studi si dedicò sistematicamente ai problemi pedagogici, specialmente di psicologia del linguaggio. Nel 1961 fondò e diresse il Movimento di cultura popolare e lì iniziò le ricerche sul metodo che poi approfondì scientificamente attraverso il Servizio di estensione culturale dell'Università di Recife. Imprigionato dopo il colpo di stato militare del 1964, esule politico, dal 1965 al 1970 collaborò alle campagne di alfabetizzazione e continuò le sue ricerche in Cile, negli Stati Uniti e poi in Svizzera, dove collaborò come esperto in problemi educativi per il Terzo Mondo con il Consiglio mondiale delle Chiese. Rientrato in Brasile nel 1980, fu ancora molto attivo in campo accademico e come Segretario all'Istruzione nell'amministrazione di Luiza Erundina a São Paulo; nella stessa città fu figura di spicco nel Partito dei lavoratori (PT) dal 1989 al 1992. È scomparso nel maggio 1997. I suoi libri più conosciuti sono stati tradotti in 18 lingue; in Italia, oltre a *La pedagogia degli oppressi*, sono stati pubblicati anche *L'educazione come pratica della libertà* (1973) e *Una scuola chiamata vita* (1986).

Linda Bimbi, nata in Toscana, ha vissuto sedici anni in Brasile come educatrice e studiosa. Rientrata in Italia per sfuggire alla repressione della dittatura militare, ha lavorato con Lelio Basso al Tribunale Russel II sull'America Latina e alla Fondazione Internazionale Lelio Basso per il Diritto e la Liberazione dei popoli, di cui è attualmente Segretaria generale. Ha pubblicato *Marianella e i suoi fratelli* (1983, con Raniero La Valle), *Lettere a un amico - cronache di liberazione al femminile plurale* (1990) e *Sono emigrante - Luiza Erundina si racconta a Linda Bimbi* (1996).

PAULO FREIRE

La pedagogia degli oppressi

Edizione italiana a cura di Linda Bimbi

premessa alla nuova edizione italiana di
Moacir Gadotti

EGA

Titolo originale: *Pedagogia do oprimido*
© 2004 - Figli di Paulo Freire

È vietata la riproduzione anche parziale o ad uso interno o didattico e con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia non autorizzata.

© 2002 EGA Editore
corso Trapani 95 - 10141 Torino
tel. 011 3859500 - fax 011 389881
www.egalibri.it - e-mail: ega@egalibri.it

ISBN 88-7670-434-5

Prima edizione: maggio 2002

anno			ristampa/edizione		
2005	2006	2007	III	IV	V

Stampato per conto di EGA Editore da: Tipografia Gravinese, Torino

Premessa alla nuova edizione italiana

PERCHÉ CONTINUARE A LEGGERE FREIRE?

*di Moacir Gadotti**

Paulo Freire è "inclassificabile", afferma, con ragione, Linda Bimbi nella bella prefazione alla prima edizione italiana della *Pedagogia degli oppressi.* A più di trent'anni di distanza, dopo tante opere pubblicate da lui e su di lui, questa affermazione continua a essere valida. Ci troviamo di fronte a un autore che non si è sottomesso alle correnti e alle tendenze pedagogiche e ha creato un pensiero vivo orientato soltanto dal punto di vista degli oppressi. Questa è l'ottica su cui è fondata la sua opera, a cui è stato fedele per tutta la vita: la prospettiva degli oppressi. Essa è impressa nella dedica del suo libro più importante: «Agli straccioni nel mondo e a coloro che in essi si riconoscono e così riconoscendosi con loro soffrono ma soprattutto con loro lottano».

La pedagogia degli oppressi fu scritta in Cile nel 1968. La domanda che oggi possiamo farci è la seguente: questo punto di vista è ancora valido? Perché nel caso in cui non fosse valido, non ci sarebbero più motivi per continuare a leggere Paulo Freire. O meglio, Paulo Freire sarebbe un autore superato, perché sarebbe superata la sua lotta a favore degli oppressi. Egli passerebbe quindi alla storia come un grande educatore, ma non avrebbe più niente da dire al nostro tempo.

Al contrario, la sua pedagogia continua a essere valida non soltanto perché esistono ancora nel mondo diverse forme di oppressione, ma anche perché essa risponde alle necessità fondamentali dell'educazione contemporanea. La scuola e i sistemi educativi si trovano di fronte oggi alle nuove e grandi sfide derivanti dalla generalizzazione dell'informazione nella società che è chiamata da molti società della conoscenza,

* Direttore dell'Istituto Paulo Freire di São Paolo (Brasile).

società dell'apprendimento. La scuola non può più essere uno spazio formativo tra i tanti. È necessario che si ponga come spazio organizzatore dei molteplici spazi di formazione, esercitando una funzione più formativa e meno informativa. Deve diventare un "circolo di cultura", come direbbe Paulo Freire, molto più orientata alla gestione della conoscenza sociale piuttosto che a dispensare lezioni. In questo contesto il pensiero di Paulo Freire è più attuale che mai, poiché, in tutta la sua opera egli ha insistito sui modi e sulle forme dell'apprendere e dell'insegnare, sulle metodologie della didattica e della ricerca, sulle relazioni personali, infine, sul dialogo.

Dobbiamo continuare a studiare la sua opera non per venerarlo come un totem o un santo, né perché sia seguito come un guru, ma perché sia letto come uno dei maggiori educatori critici del XX secolo. Onorare un autore è soprattutto studiarlo e rileggerlo criticamente, riprendendo i temi, le problematiche, le questioni che ha trattato.

In questo, egli stesso ci ha dato un ottimo esempio. Paulo tornava spesso sugli stessi temi. C'è qualcosa che rimane costante nel suo pensiero: la sua preoccupazione etica, il suo impegno per e con i "condannati della Terra" (*pedagogia degli oppressi*), con gli "esclusi" (*pedagogia dell'autonomia*). Il suo punto di vista è rimasto sempre lo stesso. Ciò che c'è di differente è l'enfasi posta su certe problematiche, che, queste sì, si diversificano e si sviluppano. Paulo Freire "riprende" alcuni temi, come nella *pedagogia della speranza* "riprende" la sua *pedagogia degli oppressi*. Nella sua *Pedagogia dell'autonomia* afferma testualmente che riprende certi problemi, ma non come «pura ripetizione di ciò che è già stato detto». «Nel mio caso personale – dice nell'introduzione –riprendere un argomento o un tema ha a che vedere con l'impronta principalmente orale del mio modo di scrivere. Ma ha a che vedere anche con la rilevanza che il tema di cui parlo, e a cui torno, ha nell'insieme degli oggetti verso cui tende la mia curiosità. Ancora, ha a che vedere con la relazione che alcuni argomenti hanno con altri che emergono nello svolgersi della mia riflessione».

Troviamo certamente nell'opera di Paulo Freire un ritorno e uno sviluppo a spirale di una grande polifonia di temi generatori orientati dalla scelta di una posizione emancipatrice della scienza, della cultura,

dell'educazione, della comunicazione, ecc. Per questo motivo si può concludere che l'opera di Paulo Freire ruota attorno a un unico oggetto di ricerca. Questo oggetto è già presente nel suo primo libro, *Educazione e attualità brasiliana*, e fu consacrato definitivamente nella sua *Pedagogia degli oppressi*: l'educazione come strumento di liberazione.

Perché dovremmo continuare a leggere Freire?

Ad alcuni certamente piacerebbe lasciarlo riposto nei manuali di storia delle idee pedagogiche e ad altri piacerebbe dimenticarlo, a causa delle sue scelte politiche. Egli non voleva piacere a tutti. Ma esisteva un convincimento unanime tra tutti i suoi lettori e tra tutti quelli che lo conoscevano da vicino: il rispetto per la persona. Paulo è sempre stato una persona cordiale. Poteva non condividere le idee, ma rispettava la persona e anche il pensiero di quegli uomini e quelle donne che non concordavano con lui. A volte, egli stesso si autodefinì un "bambino connettivo", capace di connettere attraverso il dialogo con persone di opinioni opposte. La pedagogia del dialogo che praticava si fonda su una filosofia pluralista. Pluralismo non significa eclettismo o assumere posizioni "sdolcinate", come usava dire. Significa avere un punto di vista e, a partire da questo, dialogare con gli altri. È questo atteggiamento che salvaguarda la coerenza della sua pratica e della sua teoria. Paulo era soprattutto un umanista. Potrebbe essere questo l'unico modo di "classificarlo" oggi. Non ci sono dubbi: Paulo Freire fu un grande umanista.

PREFAZIONE
alla nuova edizione italiana
di Linda Bimbi

Dalla prima edizione italiana della *Pedagogia degli oppressi* del 1971 sono passati più di trent'anni, incalzati da cambiamenti epocali: globalizzazione finanziaria e nuove fasce di esclusione, la comunicazione invasa dalle tecnologie informatiche, il "divario digitale" e soprattutto il disincanto. C'è ancora spazio per il pensiero e il metodo di Paulo Freire nel senso di affrontare (certamente non risolvere) le sfide dell'oggi? La risposta non è data, ma va cercata "insieme", come lui avrebbe detto. Alcune indicazioni possono emergere se si tenta di leggere come Paulo Freire negli anni Settanta e Ottanta ha gestito la *pedagogia degli oppressi* e cosa la sua eredità produce oggi.

Nel 1993 è uscito in Brasile *La pedagogia della speranza*[1] in cui Paulo Freire chiarisce, raccontando esperienze concrete, la sua vocazione a umanizzare, a "essere più". Ne risulta evidente che nel 1971 non è stato pubblicato un libro di "congiuntura" ma un pezzo di cultura alternativa. Esiliato a Ginevra, Paulo Freire manteneva contatti e svolgeva compiti pedagogici regolari con gli immigrati spagnoli, portoghesi e italiani in Svizzera. Il suo lavoro presso il Consiglio mondiale delle Chiese lo portava costantemente in giro per i continenti, mentre la Penguin Books traduceva in inglese la sua opera. Così nel mondo anglofono poté inserirsi pedagogicamente nel dibattito su razzismo e minoranze indigene, promovendo il multiculturalismo dagli Stati Uniti fino ai Carabi, all'Australia e alla Nuova Zelanda. I suoi interlocutori erano quelli che oggi si chiamano esclusi ma anche i giovani delle università e alcuni gruppi minoritari di intellettuali sensibili al cambia-

[1] P. Freire, *Pedagogia da esperança*, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro 1993.

mento. Particolare attenzione prestò al processo di decolonizzazione della Guinea Bissau, dove soggiornò a due riprese e studiò il rapporto tra il regionale e il globale, confrontandosi col pensiero di Amilcar Cabral sulla fragilità e l'importanza della cultura tradizionale. Scrisse un libro notevole *Lettere alla Guinea Bissau*[2] che raccoglie l'essenziale della sua esperienza sul campo, negli spazi storici delle guerre di liberazione africane. Conservo un ricordo personale affascinante di come lui raccontava la sua scoperta della tematica femminista. Tornato in Brasile alla metà degli anni Ottanta, dopo la fine della dittatura, concepì la pedagogia della speranza come filo conduttore del suo pensiero nei decenni. «La speranza da sola non trasforma il mondo ma è un supporto essenziale alla qualità della lotta». Si inserì in un processo di transizione alla democrazia, in atto nel Brasile ufficiale ancora oggi, portando nell'agire la convinzione che «la società civile è più democratica delle istituzioni che la rappresentano e che gli strumenti pedagogici possono essere costruttori di democrazia ma anche demolitori». Le statistiche ufficiali in Brasile che danno oggi percentuali trionfaliste di scolarizzazione[3] non dicono dei contenuti: se in Brasile si insegna davvero «a leggere la parola leggendo il mondo». Segretario dell'Istruzione a São Paulo durante il governo di Luiza Erundina de Sousa, Paulo Freire formava gli educatori e fu più un filosofo che un organizzatore di scuole. La sua influenza sugli studiosi e pedagogisti si riscontra oggi, dopo la sua morte avvenuta nel 1997, nell'opera dell'Istituto Paulo Freire che ha creato "cattedre libere", oltre che in Brasile, in Argentina, Messico, Venezuela e Costa Rica; produce i «Quaderni di Ecopedagogia»; è promotore del vasto movimento politico-culturale che propone insieme all'UNESCO in prospettiva pedagogica la *Carta della terra* («La terra è una sola nazione e gli esseri umani sono i suoi cittadini») partendo dagli obiettivi scaturiti dall'evento *Eco '92* a Rio de Janeiro.

[2] P. Freire, *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau*, a cura di L. Bimbi, A. Mondatori, Milano 1979 (ed. or. *Cartas a Guiné-Bissau*, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro 1977).

[3] Marcelo Medeiros Coelho de Souza, *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque democratico*, Instituto de Pesquisas econômicas aplicadas, Brasilia 1999.

L'Istituto Paulo Freire affronta la lettura del mondo globalizzato con l'alfabetizzazione digitale e si propone l'educazione a distanza con il corso on-line 2002.

A tutti noi il pensiero educativo di Paulo Freire propone, nell'oceano attuale di parole insignificanti, il cambiamento delle strutture mentali e può essere fecondo se inserito in un processo di cambiamento, per verace democrazia.

Prefazione alla prima edizione italiana*

DAL NORDEST A BARBIANA: PROPOSTA PER UNA "CULTURA ALTERNATIVA"

di Linda Bimbi

Il discorso della "cultura alternativa" è oggi corrente in Italia. Dall'esperienza di Barbiana siamo arrivati a Scuola e Quartiere, ma il problema fondamentale dei contenuti e del metodo della contro-scuola rimane da risolvere.

Il contributo di Paulo Freire consiste esattamente nella proposta concreta *di un metodo e di un contenuto nuovi per la cultura alternativa.* La proposta è forte di una verifica storica, perché Freire teorizza la sua pratica di educatore rivoluzionario, maturata attraverso le esperienze "sul campo" nel Nordest del Brasile (regione con 15 milioni di analfabeti su 25 milioni di abitanti), riveduta poi nelle pause di prigionia politica, arricchita e continuata nelle impreviste opportunità offertegli dall'esilio in Cile.

Per ripensare in dimensioni socioculturali italiane il carattere maieutico del "metodo Paulo Freire", è indispensabile conoscere il contesto storico preciso in cui è nato, e il "nuovo" che ha suscitato, aprendo un processo che l'attuale repressione militare non riesce neppure a definire. Il richiamo storico di Paulo Freire a "dare la parola al popolo" ha le sue radici nell'analisi della "cultura del silenzio" fatta di mutismo e non partecipazione, che è la pesante eredità lasciata dal colonialismo portoghese alle masse brasiliane. Oggi il Brasile vive la situazione storica di transizione che Paulo Freire chiama "transito", caratterizzata dall'alterazione delle forze che mantengono il sistema

* Questa prefazione è stata scritta per la prima uscita italiana del testo di Freire (1971) e fa riferimento espressamente alla situazione sociale e politica di quel periodo.

socioeconomico; ma il popolo, pur cominciando a emergere ancora non partecipa, perché gli mancano gli strumenti fondamentali della comunicazione.

In questa situazione storica precisa, all'inizio degli anni Sessanta, il movimento populista[1] aveva trovato un'occasione politica con l'ascesa al potere di João Goulart e, pur tra molte ambiguità, aveva tentato di mobilitare le masse attraverso meccanismi politici, sociali e culturali. Nel giro di dodici mesi, per esempio, furono create 12.000 leghe contadine, fu creata la Sovrintendenza per la riforma agraria (*Supra*) e nel settore dell'educazione l'opera del ministro Paulo de Tarso aprì nuove prospettive di cultura "nazionale". Tre grandi momenti del ripensamento dei sistemi educativi furono: a livello universitario, la fondazione dell'Università di Brasilia, affidata al professor Darcy Ribeiro; nel settore secondario, la riforma affidata al professor Lauro de Oliveira Lima; a livello di "educazione di base", il movimento di "Cultura popolare" affidato al professor Paulo Freire. Il movimento di Paulo Freire, che pur vedeva nel populismo una fase di "transito" che doveva essere poi recuperata dalla rivoluzione culturale, cominciò nel 1962 nel Nordest, nella città di Angicos (Rio Grande do Nort) dove trecento lavoratori furono alfabetizzati in 45 giorni. I risultati impressionarono profondamente l'opinione pubblica e l'applicazione del sistema si estese a tutto il territorio nazionale, sotto l'egida del governo federale.

Tra il giugno 1963 e il marzo 1964 si svolsero corsi di abilitazione per coordinatori in quasi tutte le capitali degli stati, per parecchie migliaia di persone. Il piano del '64 prevedeva l'installazione di 20.000 "circoli" per due milioni di analfabeti. Tutte queste esperienze furono stroncate dalla caduta del governo populista, dopo il colpo di stato militare del 31 marzo 1964. Paulo Freire e il suo metodo furono colpiti dalla repressione, soprattutto perché le classi dominanti non tolleravano che

[1] Il significato preciso del termine "populista" nel contesto storico brasiliano degli anni 1960-64 è: «movimento di mobilitazione popolare, politicamente ambiguo, perché oscilla tra la democrazia socialista e la manipolazione delle masse». (Weffort, prefazione a *L'educazione come pratica della libertà*, P. Freire, Mondadori, Milano 1973). In realtà ci fu una mediazione tattica tra classi dominanti e alcuni settori delle classi dominate. Per i populisti dell'America Latina la mobilitazione delle masse significa: «ogni uomo un voto».

si dubitasse della legittimità dei loro privilegi: tale era stato il risultato inevitabile e spontaneo dell'allargamento democratico della partecipazione popolare, cioè della cultura portata al popolo.

Il "metodo Paulo Freire" è raccontato dal suo autore nel libro *L'educazione come pratica della libertà*[2] dove è presentato lo *strumento metodologico nuovo della pedagogia degli oppressi* (o *Cultura alternativa*) *che è il Circolo di cultura* (o *Circolo di ricerca tematica*), Il metodo è approfondito come "prassi" nel presente volume, che si rifà alle più recenti esperienze dell'autore in Cile, dove egli ha lavorato per l'educazione delle masse rurali durante il processo della riforma agraria. Dopo un periodo passato negli Stati Uniti all'Università di Harvard, Paulo Freire adesso porta avanti il suo discorso in Europa, a Ginevra, dove lavora come esperto in educazione presso il Consiglio mondiale delle Chiese.

Il Circolo di cultura è un metodo attivo, dialogico e "criticizzante"[3]; un dato indicativo a questo proposito è che nel Circolo di cultura non vi è un dirigente, ma semplicemente un coordinatore. Il Circolo di cultura infatti modifica sostanzialmente il contenuto programmatico dell'educazione, perché prescinde dai piani ufficiali e aiuta l'educando a rifare il percorso della sua esistenza e della sua esperienza. Nell'esperienza brasiliana di Paulo Freire, la prima dimensione di questo nuovo contenuto è stata il *concetto antropologico di cultura* che aiuta a superare la concezione magica della realtà e a entrare in una concezione critica.

Attraverso la messa a punto di undici situazioni esistenziali ("schede di cultura") l'uomo prende coscienza dell'esistenza dei due mondi, della natura e della cultura, della funzione di mediazione della natura, del compito attivo dell'uomo creatore di cultura e soggetto trasformatore della natura e della società. Il concetto antropologico di cultura può essere la matrice di infinite variazioni, che dipenderanno dal lavoro preparatorio alla codificazione, e che si chiama "ricerca tematica"

[2] Freire, *op. cit.*, edizione originale *Educação como prática da liberdade*, pubblicata da Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967.

[3] Usiamo il termine "criticizzante" e non "critico" per fedeltà al significato iterativo e dinamico che Paulo Freire dà all'espressione, come situazione critica in atto.

(Paulo Freire ne parla ampiamente nel terzo capitolo di questo libro). Esclusa l'alfabetizzazione meccanica, quella creatrice è costituita da un complesso dinamico di "parole generatrici", parole cioè che esprimono un tema fondamentale per un determinato ambiente e che, scomposte nei loro elementi *sillabici*, rendono possibile la *creazione* di nuove parole, combinando diversamente i loro elementi.

Il lettore italiano può trovare l'illustrazione degli aspetti tecnici del metodo in un documento della Rivista IDOC internazionale[4]. Il valore maieutico del "metodo Paulo Freire", che ripropone anche al momento storico italiano il ripensamento del metodo e del contenuto della "cultura alternativa", risiede nella "coscientizzazione".

Il processo irreversibile della coscientizzazione non è generato da qualsiasi pedagogia, ma precisamente dall'"educazione di base", che pone in discussione la vita globale della comunità, il suo stile, i suoi atteggiamenti di risposta alle sfide della realtà, infine la sua "coscienza".

L'originalità del "metodo Paulo Freire" non risiede solo nell'efficacia dei metodi per alfabetizzare, ma soprattutto nella novità dei suoi contenuti per "coscientizzare". Non si tratta solo di fornire all'adulto emarginato una tecnica nuova e superiore di comunicazione (lettura e scrittura). Si tratta di farlo passare a una nuova coscienza della sua situazione e della sua possibilità di liberarsene. La coscientizzazione nasce in un determinato contesto pedagogico e presenta caratteristiche originali: 1. con le nuove tecniche si apprende una nuova visione del mondo, la quale comporta una critica della situazione presente e la relativa ricerca di superamento, i cui cammini non sono imposti, ma lasciati alla capacità creatrice della coscienza "liberata"; 2. non si coscientizza un individuo isolato, bensì una comunità, quando è tutta solidale rispetto a una situazione limite comune. Quindi la matrice del metodo, che è l'educazione concepita come un momento del processo globale di trasformazione rivoluzionaria della società, è una sfida a qualunque situazione pre-rivoluzionaria, e suggerisce la creazione di operazioni pedagogiche *umanizzanti* (e non umanistiche), che si incorporino in una pedagogia della rivoluzione. Sia che si tratti dell'analfabetismo, sia che si tratti di un sistema scolastico inadeguato, il proble-

[4] Edizione italiana del 15 agosto 1970, pp. 27-38.

ma è sempre lo stesso: la cultura di classe. Si tratta di accettare la sfida alla creatività. Si tratta, come direbbe Paulo Freire, di *problematizzare* la nostra cultura, non per distruggerla, ma per farne scaturire le possibilità taciute nei secoli attraverso un processo maieutico.

La lettura degli scritti di Paulo Freire suppone sim-patia[5] con l'autore. Il suo stile è lui stesso, cioè dialogico e orale; dialettico come il suo pensiero, procede per contrapposizioni.

Tuttavia, per meglio comprendere la novità del discorso affrontato in questo volume, sarà bene prospettare, almeno rapidamente, alcune linee tipiche della personalità di Paulo Freire: la trama dell'esistenzialismo cristiano, del personalismo di Mounier e, nella fase attuale, del marxismo, come strumento di analisi della realtà. Tuttavia, come lui stesso dice «Paulo Freire è "inclassificabile"». L'inclassificabilità viene dall'assoluta incompatibilità con gli schemi, che è l'espressione del suo legame viscerale con la terra e con l'uomo. In questo senso egli può ben rappresentare l'intellettuale autentico del nuovo mondo dei popoli che emergono oggi alla storia. È possibile collegarlo all'esperienza della rivoluzione culturale cinese, dal momento che la pedagogia degli oppressi è in *permanente* rapporto dialettico con l'esercizio del potere; lo riconosciamo nella denuncia del suo amico Ivan Illich contro i modelli socioculturali imposti al Terzo Mondo dalla civiltà dei consumi. Oltre la formulazione originalissima del metodo e dei contenuti nuovi per la pedagogia degli oppressi, inconfondibilmente suo è l'appassionato *amore all'uomo,* incarnato nella teoria e nella vita (prassi). Questo tema va sottolineato perché il lettore lo ritrova a ogni pagina del libro, ed è necessario inquadrarlo esattamente per non svalutarlo nell'inflazione verbale. L'amore in Paulo Freire ha una connotazione evangelica inequivocabile; egli afferma, tipicamente, di essere cristiano "per natura" e di non saper pensare se stesso in altra dimensione; per lui, evidentemente, il marxismo, in quanto strumento sociologico di analisi della realtà, non è un dato contraddittorio con questa sua fede "viscerale". Egli è anche l'uomo della speranza, che predica l'*utopia,* «che è l'unione indissolubile della *denuncia* e dell'*annuncio*», e questa speran-

[5] Usiamo il termine sim-patia nel senso in cui lo usa Paulo Freire, e che è specifico del linguaggio pedagogico attuale.

za, nata da un impegno professionale che si è tradotto in impegno radicale per la liberazione dell'uomo, costituisce un tema fondamentale per la nuova teologia.

In questo volume, ritroviamo costantemente l'espressione *rivoluzione amorosa*, su cui Paulo Freire insiste «anche a costo di essere ridicolo»; per averlo riconosciuto in questa affermazione, egli chiama Che Guevara «il rivoluzionario quasi evangelico». Dedica i suoi libri «agli straccioni della terra» e a coloro «che pagano nelle prigioni l'audacia di amare». Questi spunti potrebbero essere letteratura facile, se non ci fosse di mezzo la storia di molte vite. La situazione dell'esilio, tanto tipica della nostra epoca da provocare la nascita di un Terzo Mondo dei "senza patria", non ha smorzato (come succede ai più) l'impegno di Paulo Freire a «dare la parola al popolo»; anche se egli è cosciente che proprio per questo non potrà più tornare a parlare col suo popolo, l'uomo muto del suo Nordest, arso dalla siccità e dall'ingiustizia.

Tenendo presente tutto questo, il lettore può comprendere in quali difficoltà ci siamo trovati nella traduzione del linguaggio di Paulo Freire. Vogliamo dire che si tratta più di un "trapianto" che di una traduzione. Si è rivelato indispensabile un *glossario* che il lettore troverà al fondo (p. 201), per seguire correntemente il testo e percepire il "nuovo" che vi germina. Abbiamo dovuto affrontare il problema della creatività linguistica dell'autore, la novità dell'argomento e l'attuale rapida evoluzione del portoghese del Brasile, che accompagna il processo storico accelerato. Come lo stesso Paulo Freire chiarisce nella voce "coscientizzazione" del glossario, la sua tendenza a creare termini nuovi, e a usare termini antichi con significato nuovo, si riconosce nello sforzo che l'ISEB (Istituto superiore di studi brasiliani) realizzò negli anni Cinquanta fino al 1964. Fu un tentativo tipico di uscire dal sottosviluppo attraverso un'operazione culturale e si orientò verso la riscoperta della cultura e del linguaggio nazionali, da cui affiorasse la coscienza brasiliana.

Questo libro non è destinato agli scaffali delle biblioteche; è un manuale per uomini impegnati.

LA PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI

Agli straccioni nel mondo
e a coloro che in essi si riconoscono
e così riconoscendosi con loro soffrono
ma soprattutto con loro lottano.

Introduzione
PRIME PAROLE

Le pagine che seguono e che proponiamo come introduzione alla *Pedagogia degli oppressi,* sono il risultato delle nostre osservazioni durante cinque anni di esilio. Tali osservazioni si aggiungono a quelle già fatte in Brasile, nei vari settori in cui abbiamo avuto opportunità di esercitare attività educative.

Un aspetto da sottolineare, tra quelli che abbiamo colto, sia nei corsi di abilitazione professionale, in cui si analizzava la funzione della "coscientizzazione", sia nella stessa pratica di un'educazione realmente liberatrice, è *la paura della libertà,* a cui faremo riferimento nel primo capitolo di questo saggio.

Spesso coloro che prendono parte a questi corsi si riferiscono al cosiddetto "pericolo della coscientizzazione", con atteggiamenti che rivelano la loro paura della libertà. Alcuni dicono che la coscienza critica è anarchica. Altri aggiungono che la coscienza critica ci trascinerà al disordine. Altri ancora però confessano: «Perché negarlo? Temevo la libertà, ma adesso non la temo più».

Una volta, durante uno di questi corsi, a cui prendeva parte un individuo che era stato per molti anni operaio, si accese una discussione sui pericoli della coscienza critica, e quell'individuo dichiarò: «Forse tra di voi io sono l'unico di origine operaia. Non posso affermare di aver capito tutte le parole che sono state dette qui, ma sono in grado di dirvi che sono capitato in questo corso "allo stato naturale", e scoprendomi "naturale", ho cominciato a diventare critico. Ma questa scoperta non mi rende fanatico, e tanto meno mi dà la sensazione di uno sfacelo». In quella circostanza si discuteva se la coscientizzazione di una situazione esistenziale, concreta, di ingiustizia, potesse trascina-

re gli uomini così coscientizzati a un "fanatismo distruttivo", o a "una sensazione di sfacelo totale del loro mondo".

Il dubbio, espresso in questi termini, contiene implicita l'affermazione non sempre esplicita in chi tema la libertà: «Sarà meglio che la situazione concreta di ingiustizia non arrivi a essere chiaramente percepita dalla coscienza di coloro che la subiscono».

In realtà, la coscientizzazione non può trascinare il popolo a "fanatismi distruttivi". Al contrario, la coscientizzazione che rende possibile l'inserimento dell'individuo, come soggetto, nel processo storico, evita i fanatismi e inserisce ogni uomo nella ricerca della sua affermazione.

«Se la presa di coscienza apre la strada all'espressione degli scontenti sociali, ciò accade perché questi costituiscono delle componenti reali di una situazione di oppressione»[1].

La paura della libertà, di cui non ha necessariamente coscienza chi ne soffre, fa vedere ciò che non esiste. In fondo, colui che teme la libertà, si rifugia nella sicurezza vitale, come direbbe Hegel[2], preferendola alla libertà carica di rischi.

È raro però che questa paura della libertà sia rivelata esplicitamente. Si tende a camuffarla, con schermaglie capricciose, anche se non sempre deliberate. In questo gioco artificiale di parole, colui che teme la libertà vuole apparire come colui che la difende; riveste i suoi dubbi e le sue inquietudini di apparente serietà con una maschera di zelo per la libertà.

Le affermazioni che facciamo in questo saggio non sono frutto di fantasticherie intellettualoidi, e neppure costituiscono semplicemente il risultato di letture, anche se importanti. Sono sempre ancorate, come si è detto all'inizio di queste pagine, a situazioni concrete. Esprimono

[1] F. Weffort, prefazione a P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà,* Mondadori, Milano 1973 (ed. originale, *Educação como prática da liberdade,* 1967).

[2] F. Hegel, *La fenomenologia dello spirito,* La Nuova Italia, Firenze 1960 (1984[4]), vol. I, p. 157: «Soltanto mettendo in gioco la vita si conserva la libertà... L'individuo che non ha messo a repentaglio la vita può ben venir riconosciuto come persona, ma non ha raggiunto la verità di questo riconoscimento come riconoscimento di autocoscienza indipendente».

le reazioni di proletari, sia rurali sia urbani, e di uomini della classe media, verificate direttamente o indirettamente nel nostro lavoro educativo. È nostra intenzione continuare queste verifiche, per confermare o per rettificare, in studi posteriori, le affermazioni contenute in questo saggio, che probabilmente provocherà reazioni settarie in alcuni dei suoi lettori.

Alcuni forse non andranno oltre le prime pagine, considerando la nostra posizione di fronte al problema della liberazione degli uomini uno dei tanti idealismi, o addirittura un bla-bla-bla da bravo reazionario. Bla-bla-bla di chi "si perde" a parlare di vocazione ontologica, amore, dialogo, speranza, umiltà, simpatia. Altri interromperanno la lettura perché non vogliono o non possono accettare le critiche e la denuncia di uno stato di oppressione, in cui gli oppressori attribuiscono "graziosamente" a se stessi una falsa generosità.

Ne deriva che questo saggio, pur con tutte le sue deficienze di ricerca puramente approssimativa, è dedicato a coloro che sono capaci di posizioni radicali. Solo questi uomini, siano essi cristiani o marxisti, anche se dissentono dalle nostre posizioni, in parte o totalmente, riusciranno a leggere questo testo sino alla fine.

Invece coloro che si chiuderanno in posizioni "irrazionali", per fanatismo di partito, respingeranno il dialogo che ci proponiamo di stabilire attraverso questo libro. Il settarismo castra gli uomini, perché si nutre di fanatismo. La radicalizzazione invece è sempre creatrice, perché si nutre di criticismo. Mentre il settarismo è mitico, e perciò alienante, la radicalizzazione è critica, e per questo liberatrice. Liberatrice perché, facendo leva sulle radici delle scelte che gli uomini hanno iniziato, li impegna sempre più nello sforzo di trasformare la realtà concreta, obbiettiva.

Il settarismo, proprio perché mitico e irrazionale, falsifica una realtà che quindi diventa impermeabile alla trasformazione.

Qualunque sia la sua origine, il settarismo è un ostacolo all'emancipazione degli uomini. Purtroppo il settarismo delle destre non suscita sempre il suo opposto, cioè la radicalizzazione del rivoluzionario. Purtroppo i rivoluzionari diventano spesso reazionari perché, rispondendo al settarismo delle destre, si lasciano cadere a loro volta in un

settarismo di altra marca. Con questo non vogliamo dire che il radicale deve trasformarsi in docile oggetto di dominazione, e questo l'abbiamo esposto chiaramente nel saggio precedente[3]. Proprio perché radicale, egli è inserito in un processo di liberazione e non può restare passivo di fronte alla violenza del dominatore.

D'altra parte, chi è radicale non sarà mai un soggettivista. Per il radicale l'aspetto soggettivo prende corpo nell'unione dialettica con la dimensione oggettiva della propria idea, cioè con i contenuti concreti della realtà su cui esercita l'atto di conoscenza. In questo modo soggettività e oggettività si incontrano in quella unità dialettica da cui risulta un conoscere che è solidale con l'agire, e viceversa. Questa unità dialettica genera un agire e un pensare esatti dentro la realtà, e circa la realtà, per trasformarla. D'altra parte il settario, qualunque sia la sua opzione iniziale, nella sua "irrazionalità" che lo acceca, non si accorge o non può accorgersi della dinamica della realtà, oppure la percepisce in maniera equivoca. Persino quando si crede un dialettico, la sua è una "dialettica addomesticata". È questa la ragione per cui, ad esempio, il settario di destra, che nel nostro precedente saggio abbiamo chiamato "settario di nascita", pretende frenare il processo, "addomesticare" il tempo e anche gli uomini. Ed è pure questa la ragione per cui l'uomo di sinistra, quando diventa settario, cade nell'equivoco totale circa l'interpretazione dialettica della realtà e della storia, e si lascia andare a posizioni fondamentalmente fataliste.

I due si distinguono perché il primo pretende "addomesticare" il presente affinché il futuro, nella migliore delle ipotesi, ripeta il presente addomesticato; il secondo trasforma il futuro in qualcosa di pre-stabilito, in una specie di fato, sorte o destino irrevocabili. Per il primo l'oggi, legato al passato, è un dato immutabile; per il secondo il domani è qualcosa di pre-fabbricato, inesorabilmente. Ambedue diventano reazionari perché, partendo da una falsa visione della storia, sviluppano forme di azione negatrici della libertà. Il fatto che l'uno percepisca il presente in una linea di conformismo e che l'altro intenda il futuro come qualcosa di pre-determinato, non significa che essi diventino spettatori o incrocino le braccia; cioè che il primo aspetti la fossilizzazione del

[3] Freire, *op. cit.*

presente, come una specie di ritorno al passato; e che il secondo attenda l'avvento di un futuro già "conosciuto". Al contrario, ambedue stabiliscono la loro verità, chiudendosi in un "cerchio di sicurezza" da cui non possono uscire. E questa verità non è quella degli uomini che lottano per costruire il futuro, e corrono il rischio di questa stessa costruzione. Non è quella degli uomini che lottano e imparano gli uni con gli altri a edificare questo futuro, che ancora non è reale (come se questo futuro fosse un destino che gli uomini debbano accettare e non creare).

Il settarismo "in ambedue i casi" è reazionario, perché sia l'uno che l'altro, impossessandosi del tempo, del cui sapere si sentono ugualmente proprietari, finiscono col trovarsi senza il popolo, il che è una maniera di stare contro di lui.

Mentre il settario di destra, chiudendosi nella "sua" verità, non fa niente più di quello che gli è caratteristico, l'uomo di sinistra, quando diventa settario e si chiude, è la negazione di se stesso. L'uno, nella posizione che gli è propria, l'altro in quella che lo nega, ambedue girando intorno alla "loro" verità, si sentono scossi nella loro sicurezza, se qualcuno la mette in discussione. Sorge di lì la necessità di considerare menzogna tutto ciò che non rientri nella "loro" verità. «Soffrono l'uno e l'altro di mancanza di dubbio»[4].

Il radicale, impegnato nella liberazione degli uomini, non si lascia prendere dentro i "circoli di sicurezza", in cui anche la realtà viene imprigionata. Egli è tanto più radicale quanto più si inserisce in questa realtà, per poterla meglio trasformare, conoscendola meglio. Non ha timore di affrontare, non ha timore di ascoltare, non ha timore che il mondo sia disvelato. Non teme l'incontro col popolo, non teme il dialogo con lui, da cui risulta una crescita del sapere, per l'uno e l'altro[5]. Non si sente padrone del tempo né degli uomini, né liberatore degli

[4] Márcio Moreira Alves, in una conversazione con l'autore.

[5] «Non si può esprimere offesa più grossolana, ingiuria peggiore contro i lavoratori che affermando che le discussioni teoriche sono faccenda esclusiva degli "accademici". Già Lassalle ha detto una volta: "Soltanto quando si unificano, scienza e lavoro, questi poli contrapposti della società, riescono a soffocare nelle loro ferree braccia tutti gli ostacoli frapposti alla cultura". Tutta la forza del moderno movimento operaio riposa sulla conoscenza teorica». R. Luxemburg, *Riforma o Rivoluzione?,* in *Scritti scelti*, a cura di L. Amodio, Edizioni Avanti!, Milano 1963, p. 144.

oppressi. Si impegna con loro, nel tempo, per lottare con loro. Se il processo che porta al settarismo è proprio del reazionario, come abbiamo già detto, quello che porta al radicalismo è proprio del rivoluzionario. Quindi la pedagogia degli oppressi, che implica un compito di radicalizzazione, le cui linee introduttive ci proponiamo di presentare in questo saggio, non è impegno per gente settaria, cui sarà impossibile la stessa lettura di questo testo.

Desidero esprimere qui la mia gratitudine e il mio ringraziamento a Elza (che è sempre la mia prima lettrice), per la sua comprensione e per lo stimolo costante al mio lavoro, che è anche suo. Il ringraziamento si estende a tutti coloro che hanno letto gli originali di questo saggio, per le critiche che mi hanno fatto, le quali tuttavia non mi sottraggono né diminuiscono la responsabilità delle affermazioni in esso contenute.

Paulo Freire
Santiago, autunno 1968

CAPITOLO PRIMO

1. Giustificazione della pedagogia dell'oppresso

Il tema che affrontiamo in questo saggio è estremamente ampio. Ci proponiamo di approfondire alcuni punti discussi in una nostra pubblicazione precedente, *L'educazione come pratica della libertà*[1]. Perciò lo consideriamo una semplice introduzione o addirittura un tentativo di approssimazione, ad argomenti che ci sembrano di fondamentale importanza.

Ancora una volta gli uomini, accogliendo la sfida drammatica del momento presente, si collocano di fronte a se stessi come problema. Scoprono di saper poco di sé, del proprio posto nell'universo, e sono inquieti perché vogliono sapere di più. Del resto, una delle ragioni di questa ricerca è esattamente la coscienza di sapere troppo poco di sé. Quando si riconoscono in questa situazione di tragica ignoranza, si pongono come problema a se stessi, indagano, rispondono, e le loro risposte li portano a nuove domande.

Il problema dell'umanizzazione, benché sia stato sempre il problema centrale dell'uomo, da un punto di vista assiologico, assume oggi il carattere di una preoccupazione a cui non si può sfuggire[2]. Il constatare

[1] P. Freire, *op. cit.*, Mondadori, Milano 1973.

[2] I movimenti di ribellione, soprattutto di giovani, nel mondo attuale, che rivelano necessariamente le caratteristiche peculiari degli ambiti in cui si verificano, manifestano in profondità questa preoccupazione circa l'uomo e gli uomini, in quanto esseri *nel* mondo e *con* il mondo, cioè *cosa sono* e *come si svolgono nell'essere.* Facendo il processo alla civiltà dei consumi, denunciando le burocrazie di ogni tipo, esigendo una trasformazione delle università che porti alla scomparsa dei rapporti rigidi professore-alunno e all'inserzione di questi rapporti nella realtà, proponendo la trasformazione della stessa realtà affinché le università si possano rinnovare, rifiutando l'ordine antico e le istituzioni cristallizzate; cercando l'affermazione dell'uomo come soggetto delle sue decisioni, tutti questi movimenti riflettono la sensibilità più antropologica che antropocentrica della nostra epoca.

questa preoccupazione comporta indiscutibilmente il riconoscere la disumanizzazione, non solo come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica. A partire da questa dolorosa constatazione, gli uomini si interrogano sui possibili cammini della loro umanizzazione. Sia l'una che l'altra, stanno alla radice della loro inconclusione, che li inserisce in una dinamica di ricerca permanente.

Umanizzazione e disumanizzazione, nella storia, in un contesto reale, concreto, obiettivo, sono possibilità degli uomini come esseri inconclusi e coscienti della loro inconclusione. Ma anche se tutte e due costituiscono una possibilità, solo la prima ci sembra costituire la vocazione dell'uomo. Vocazione negata, ma affermata dentro la sua stessa negazione. Vocazione negata nell'ingiustizia, nello sfruttamento, nell'oppressione, nella violenza degli oppressori. Ma affermata nell'aspirazione alla libertà, alla giustizia, alla lotta degli oppressi per il recupero della loro umanità rubata.

La disumanizzazione, che non si verifica solo in coloro che si vedono rubare la loro umanità, ma anche in quelli che la rubano, seppure in maniera differente, è una distorsione della vocazione *ad essere di più.* È una distorsione possibile nella storia, ma non è una vocazione storica. Se ammettessimo che la disumanizzazione è una vocazione storica degli uomini, non ci resterebbe altro che adottare un atteggiamento cinico o di disperazione totale. Non avrebbe senso la lotta per l'umanizzazione, per la liberazione del lavoro, per la rottura delle alienazioni, per l'affermazione degli uomini come persone, come "esseri per sé". Questa lotta è possibile solo perché la disumanizzazione, anche se è un fatto concreto nella storia, non è però un *destino ineluttabile,* ma il risultato di un "ordine" ingiusto, che genera la violenza degli oppressori, la quale a sua volta genera un *essere di meno.*

La violenza degli oppressori, che li disumanizza, non instaura un'altra vocazione, quella di "essere di meno". L'essere di meno, come distorsione dell'essere di più, porta gli oppressi a lottare, prima o poi, contro coloro che li hanno resi "di meno". Tale lotta ha senso solo quando gli oppressi, cercando di recuperare la loro umanità (il che è un modo di crearla) non si sentono ideologicamente oppressori degli oppressori, e non lo sono, di fatto, ma divengono restauratori dell'uma-

nità degli uni e degli altri. *Ecco il grande compito umanista e storico degli oppressi: liberare se stessi e i loro oppressori.* Questi, che opprimono, sfruttano ed esercitano la violenza in forza del loro potere, non trovano in esso la forza che liberi gli oppressi e loro stessi. Solo il potere che nascerà dalla debolezza degli oppressi sarà sufficientemente forte per liberare gli uni e gli altri. Per questo il potere degli oppressori, quando cerca di rendersi gradito alla debolezza degli oppressi, si esprime quasi sempre come falsa generosità, senza arrivare mai a superarla. Gli oppressori, falsamente generosi, hanno bisogno che l'ingiustizia perduri, affinché la loro "generosità" continui ad avere le occasioni per realizzarsi.

L'"ordine sociale" ingiusto è una fonte da cui sgorga perennemente questa falsa generosità, che si alimenta con la morte, lo scoraggiamento e la miseria[3].

Perciò questa generosità si dispera di fronte a qualunque minaccia, sia pur lieve, diretta contro la fonte della sua esistenza. Perciò questa generosità non può capire che la vera generosità consiste nel lottare affinché spariscano le ragioni che alimentano il falso amore. La falsa carità, da cui deriva la mano tesa del "dimissionario" della vita, impaurito e incerto, schiacciato e vinto. Mano tesa e tremante degli straccioni di tutto il mondo, dei "dannati della terra". La grande generosità consiste nel lottare affinché queste mani, sia di uomini sia di popoli, si tendano sempre meno in gesti di supplica. Supplica degli umili ai potenti. E diventino sempre più mani umane, che lavorino e trasformino il mondo. Ma questo insegnamento e questo apprendistato devono partire dai "dannati della terra", dagli oppressi, dagli straccioni, e da coloro che saranno realmente capaci di divenire solidali con loro. Uomini o popoli, nella misura in cui lotteranno per la restaurazione

[3] «Forse tu fai delle elemosine. Ma da dove le prendi, se non dalle tue rapine crudeli, dalla sofferenza, dalle lagrime, dai sospiri? Se il povero sapesse da dove viene il tuo obolo, lo rifiuterebbe perché avrebbe l'impressione di mordere la carne dei suoi fratelli e di succhiare il sangue del suo prossimo. Egli ti direbbe queste parole coraggiose: "Non saziare la mia sete con le lagrime dei miei fratelli. Non dare al povero il pane impastato con i singhiozzi dei miei compagni di miseria. Restituisci al tuo simile ciò che gli hai sottratto ingiustamente, e io ti sarò molto grato. Che vale consolare un povero, se ne crei altri cento?"». Gregorio di Nissa, *Sermone contro gli usurai*, 330.

della loro umanità, tenteranno la restaurazione della vera generosità.

Chi è preparato, più degli oppressi, a capire il significato terribile di una società che opprime? Chi può sentire, più di loro, gli effetti dell'oppressione? Chi, più di loro, può capire la necessità della liberazione? Liberazione a cui non arriveranno per caso, ma attraverso la prassi della loro ricerca; conoscendo e riconoscendo la necessità di lottare per ottenerla. Lotta che, in forza dell'obiettivo che gli oppressi le daranno, sarà un atto di amore, con cui si opporranno al disamore contenuto nella violenza degli oppressori, anche quand'essa si maschera di falsa generosità.

In questo saggio la nostra preoccupazione è solo di presentare alcuni aspetti di ciò che ci sembra costituire quella che da tempo veniamo chiamando pedagogia dell'oppresso: quella che deve essere forgiata *con* lui e non *per* lui, siano uomini che popoli, nella lotta incessante per recuperare la loro umanità. Pedagogia che faccia dell'oppressione e delle sue cause un argomento di riflessione per gli oppressi; ne risulterà l'impegno indispensabile alla lotta per la loro liberazione, in cui questa pedagogia si farà e rifarà costantemente.

2. La contraddizione oppressori/oppressi e il suo superamento

Il grande problema sorge quando ci si domanda come potranno gli oppressi, che "ospitano" in sé l'oppressore, partecipare all'elaborazione della pedagogia della loro liberazione, dal momento che sono soggetti a dualismo e inautenticità. Solo nella misura in cui scopriranno di ospitare in sé l'oppressore, potranno contribuire alla creazione comune della pedagogia che li libera. Finché vivono il dualismo in cui essere è apparire, e apparire è somigliare all'oppressore, è impossibile farlo. La pedagogia dell'oppresso, che non può essere elaborata dall'oppressore, è uno degli strumenti per questa scoperta critica: gli oppressi che scoprono se stessi e gli oppressori che sono scoperti dagli oppressi, come manifestazione di un processo disumanizzante.

In questa scoperta c'è qualcosa da prendere in considerazione, direttamente legata alla pedagogia liberatrice. Nella prima fase di

questa scoperta, quasi sempre gli oppressi, invece di cercare la liberazione nella lotta e attraverso di essa, tendono a essere anche loro oppressori, o oppressi in secondo grado. La struttura del loro pensiero si trova condizionata dalla contraddizione vissuta nella situazione concreta, esistenziale, in cui si "formano". Il loro ideale è realmente essere uomini, ma per loro essere uomini è essere oppressori, a causa della contraddizione in cui si sono sempre trovati e il cui superamento non è loro chiaro. Gli oppressori sono per loro l'unico modello di umanità.

Questo fenomeno si verifica (come analizzeremo più avanti dettagliatamente), per il fatto che gli oppressi, in un certo momento della loro esperienza esistenziale, hanno assunto una posizione che chiameremo di "aderenza" all'oppressore. In queste circostanze non arrivano a "vederlo in sé", il che li porterebbe a oggettivarlo, cioè a scoprirlo fuori di loro stessi.

Con questa affermazione non vogliamo dire che gli oppressi, in tal caso, non sappiano di essere oppressi. Tuttavia, la loro conoscenza di se stessi come oppressi si trova falsata dal fatto che vivono immersi nella realtà degli oppressori. "Riconoscersi" a questo livello, in opposizione all'altro, non significa ancora lottare per il superamento della contraddizione. Nasce di lì l'aberrazione: uno dei poli della contraddizione non aspira a liberarsi, bensì a identificarsi con il suo opposto.

In questo caso, per gli oppressi, "l'uomo nuovo" non è l'uomo che deve nascere dal superamento della contraddizione, con la trasformazione dell'antica situazione di oppressione che ceda il posto a una nuova, di liberazione. Per loro, l'uomo nuovo sono loro stessi, che diventano oppressori degli altri. Questa visione dell'uomo nuovo è individualista. Aderendo all'oppressore, essi non possono acquistare coscienza di sé, come persone, e tanto meno coscienza di classe oppressa.

Vogliono la riforma agraria, in questo caso, non per liberarsi, ma per divenire proprietari, o più esattamente padroni di nuovi servi.

Sono rari i braccianti agricoli che, una volta promossi fattori, non diventino oppressori dei loro antichi compagni, più duri dello stesso antico padrone. Si potrà obiettare – e con ragione – che ciò si deve al fatto che la situazione concreta di oppressione non è stata trasformata, e che, in questa ipotesi, il fattore, per assicurarsi il posto, deve incarna-

re, con più durezza ancora, la durezza del padrone. Tale affermazione non nega la nostra, cioè che gli oppressi, in queste circostanze, trovano nell'oppressore il modello di ciò che è l'uomo.

Perfino le rivoluzioni, che trasformano la situazione concreta di oppressione in un'altra, di liberazione, affrontano questa manifestazione tipica della coscienza oppressa. Molti degli oppressi che partecipano alla rivoluzione, sia direttamente sia indirettamente, sotto l'influenza dei vecchi miti della struttura anteriore pretendono fare della rivoluzione la loro rivoluzione privata. Perdura in essi, in un certo senso, l'ombra dell'oppressore antico. Questo continua a essere purtroppo il loro modello di ciò che è "umanità".

La "paura della libertà"[4], che soggioga gli oppressi, paura che può condurli tanto a diventare oppressori quanto a rimanere legati alla situazione di oppressi, è un altro aspetto che merita anch'esso la nostra riflessione.

Uno degli elementi fondamentali nel processo di mediazione oppressi/oppressori è la *prescrizione*. Ogni prescrizione è l'imposizione di una scelta, esercitata da una coscienza su un'altra. Perciò il significato della prescrizione è alienante, perché trasforma la coscienza di colui che la riceve in una coscienza-ospite dell'oppressore. Il comportamento degli oppressi è una specie di comportamento "prescritto". Si struttura su criteri estranei, che sono quelli degli oppressori.

Gli oppressi, che introiettano l'ombra degli oppressori e seguono i loro criteri, hanno paura della libertà, perché essa, comportando l'espulsione di quest'ombra, esigerebbe che il vuoto da lei lasciato fosse riempito con un altro "contenuto", quello della loro autonomia, o della loro responsabilità, senza la quale non sarebbero liberi. La libertà, che è una conquista e non un'elargizione, esige una ricerca permanente. Ricerca permanente che solo esiste nell'atto responsabile di colui che la realizza. Nessuno possiede la libertà, come condizione per essere libero; al contrario, si lotta per la libertà perché non la si possiede. E la libertà non è un punto ideale, fuori degli uomini, di fronte a cui essi

[4] Questa paura della libertà si insinua anche negli oppressori, ma in modo diverso, evidentemente. Negli oppressi la paura della libertà è paura di assumerla. Negli oppressori invece è paura di perdere la libertà di opprimere.

si alienano, Non è una idea che si fa mito. È una condizione indispensabile al movimento di ricerca in cui gli uomini sono inseriti, perché sono esseri inconclusi. Si impone quindi la necessità di superare la situazione di oppressione. Ciò esige riconoscere "criticamente" questa situazione, approfondirne le ragioni, affinché, attraverso un'azione trasformatrice che incida su di essa, se ne instauri un'altra, che renda possibile quella ricerca di "essere di più".

Nel momento però in cui si comincia l'autentica lotta per creare la situazione che nascerà dal superamento dell'antica, già si sta lottando per "l'essere di più". E se la situazione di oppressione genera una totalità di situazioni disumane e disumanizzanti, che attinge gli oppressi e gli oppressori, non spetta ai primi, che già sono disumanizzati perché opprimono, ma ai secondi generare dal loro "essere di meno" la ricerca dell'"essere di più" per tutti.

Tuttavia gli oppressi, accomodati e adattati, "immersi" nell'ingranaggio della struttura dominante, temono la libertà, perché non si sentono capaci di correre il rischio di assumerla. E la temono anche perché lottare per essa costituisce una minaccia, non solo per gli oppressori, che la usano come "proprietari" esclusivi, ma anche per i compagni oppressi, che si spaventano all'idea di maggiori repressioni.

Quando scoprono in sé l'aspirazione a liberarsi, si accorgono che questa aspirazione diventa una situazione concreta solo quando altre aspirazioni diventano situazioni concrete.

Finché sono influenzati dalla paura della libertà, si rifiutano di rivolgersi ad altri e di ascoltarne l'appello, preferendo essere "aggregati" piuttosto che compagni in una convivenza autentica; preferiscono l'adattamento a cui li obbliga la loro non-libertà a una comunione creatrice, alla quale la libertà porta l'uomo, anche quando essa è solo una ricerca.

Subiscono un dualismo che si installa nell'intimo del loro essere. Scoprono che, non essendo liberi, non arrivano a "essere" autenticamente. Vorrebbero "essere", ma hanno paura. Sono se stessi e a un tempo sono l'altro, che si è introiettato in loro, come coscienza oppressiva. La trama della loro lotta si delinea tra l'essere se stessi o l'essere duplici. Tra l'espellere o no l'oppressore che sta "dentro" di loro. Tra il superare l'alienazione o rimanere alienati. Tra seguire prescrizioni o

fare delle scelte. Tra essere spettatori o attori. Tra agire o avere l'illusione di agire, mentre sono gli oppressori che agiscono. Tra il "parlare" o non avere voce, castrati nel loro potere di creare e ricreare, nel loro potere di trasformare il mondo.

È questo il tragico dilemma degli oppressi, che la loro pedagogia deve affrontare.

Perciò la liberazione è un parto. Un parto doloroso. L'uomo che nasce da questo parto è un uomo nuovo, che diviene tale attraverso il superamento della contraddizione oppressori/oppressi, che è poi l'umanizzazione di tutti.

Il superamento della contraddizione è il parto che dà alla luce questo uomo nuovo non più oppressore, non più oppresso: l'uomo che libera se stesso.

Questo superamento però non può verificarsi in termini puramente idealistici. Se è indispensabile alla lotta di liberazione degli oppressi che la realtà concreta di oppressione non sia più per loro un "mondo chiuso" (in cui si genera la paura della libertà e da cui essi non possono uscire) bensì una situazione che solo li limita e che essi possono trasformare, è fondamentale allora che, riconoscendo il limite loro imposto dalla realtà di oppressione, trovino in questo stesso riconoscimento il motore della loro azione liberatrice.

Ciò significa che riconoscersi limitati da una situazione concreta di oppressione, in cui l'oppressore è il falso soggetto, il falso "essere per sé", non significa ancora la liberazione. Gli oppressi, che sono la contraddizione dell'oppressore, che ha in essi la sua verità, come disse Hegel[5], superano la contraddizione in cui si trovano, solo quando il riconoscersi oppressi li impegna nella lotta per liberarsi.

Per essere di fatto liberati è necessario, insistiamo, che si consegnino a una prassi liberatrice.

Non basta che si sappiano situati in un rapporto dialettico con l'oppressore-loro contrario e antagonista, scoprendo, per esempio, che senza di essi l'oppressore non esisterebbe (Hegel).

[5] «La verità della coscienza indipendente è (di conseguenza) la coscienza servile». F. Hegel, *La fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze 1960 (1984[4]), p. 161.

Lo stesso si può affermare riguardo all'oppressore, preso individualmente, come persona. Scoprirsi nella posizione di oppressore, anche soffrendone, non è ancora diventare solidali con l'oppresso. Diventare solidali è qualcosa di più che dare assistenza a 30 o a 100 oppressi, mantenendoli però legati alla stessa posizione di dipendenza. Diventare solidali non è avere coscienza di essere sfruttatore e "razionalizzare" questa colpa in maniera paternalistica. La solidarietà, giacché esige da colui che diventa solidale che "assuma" la situazione di coloro che ha scoperto oppressi, è un atteggiamento radicale.

Se ciò che caratterizza gli oppressi, come "coscienza servile" in rapporto alla coscienza del signore, è diventare quasi una cosa e trasformarsi, come dice Hegel[6], in "coscienza per l'altro", la solidarietà vera con loro consiste nel lottare *con* loro per la trasformazione della realtà obbiettiva, che li fa "essere per l'altro".

L'oppressore diventa solidale con gli oppressi solo quando il suo gesto cessa di essere un gesto sentimentale, di falsa religiosità, di carattere individuale, e diviene un atto di amore. Quando gli oppressi non sono più per lui un nome astratto e divengono uomini concreti, che subiscono ingiustizia e ladrocinio. Gli è rubata la parola, il loro lavoro è comprato, e la loro persona è venduta. La vera solidarietà nasce solo nella pienezza di questo atto di amore, quando esso diviene esistenza e prassi. Dire che gli uomini sono persone, e in quanto persone sono liberi, e poi non agire concretamente affinché questa affermazione diventi obbiettiva, è una farsa.

Come la contraddizione oppressore/oppresso esiste in una situazione concreta, quella dell'oppressione, così il superamento di questa contraddizione si può verificare solo nell'*oggettività*. Ne deriva l'esigenza radicale di trasformare la situazione concreta che genera l'oppressione, sia per l'oppressore che si scopre oppressore, sia per gli oppressi, che riconoscendosi come contraddizione dell'oppressore, mettono in evidenza il mondo dell'oppressione e percepiscono i miti che lo alimentano.

[6] «L'una è la coscienza indipendente, alla quale è essenza l'esser-per-sé; l'altra è la coscienza dipendente, alla quale è essenza la vita o l'essere per un altro; l'uno è il signore, l'altro il servo». Hegel, *op. cit.*, p. 159.

Ci sembra molto chiaro non solo qui ma anche in altri momenti del saggio che, presentando questa esigenza radicale di trasformare oggettivamente la situazione di oppressione, combattendo un immobilismo soggettivista che trasformasse il fatto di aver coscienza dell'oppressione in una specie di attesa paziente che un giorno l'oppressione sparisca da sé, non neghiamo il compito della soggettività, nella lotta per la modificazione delle strutture.

Non si può pensare in oggettività senza soggettività. Non c'è l'una senza l'altra, e non possono essere separate. Quando c'è dicotomia tra oggettività e soggettività, la negazione di questa nell'analisi della realtà o nell'azione su di essa, si ha l'oggettivismo. Allo stesso modo, la negazione della oggettività, sia nell'analisi sia nell'azione, porta a un soggettivismo che si prolunga in posizioni solipsistiche e nega la stessa azione perché nega la realtà oggettiva, dal momento che ne fa una creazione della coscienza. Né oggettivismo, né soggettivismo o psicologismo, ma soggettività e oggettività in permanente rapporto dialettico.

Confondere soggettività con soggettivismo, con psicologismo, e negarle l'importanza che ha nel processo di trasformazione del mondo, della storia, è cadere in un semplicismo ingenuo. È ammettere l'impossibile: un mondo senza uomini, simile all'altra ingenuità, quella del soggettivismo, che comporta uomini senza mondo. L'uno senza gli altri non esiste; esistono ambedue in permanente integrazione.

In Marx non si trova mai questa dicotomia, come del resto in nessun pensatore critico e realista. Ciò che Marx ha criticato e distrutto scientificamente non è stata la soggettività, ma il soggettivismo, lo psicologismo.

La realtà sociale, oggettiva, che non esiste per caso, ma come prodotto dell'azione degli uomini, non si trasforma per caso. Se gli uomini sono i produttori di questa realtà, e se questa, nella "inversione della prassi", ricade su di loro e li condiziona, trasformare la realtà di oppressione è un compito storico, un compito per gli uomini.

La realtà di oppressione comporta l'esistenza di coloro che opprimono e di coloro che sono oppressi. Costoro, cui spetta realmente lottare per la propria liberazione, insieme con quelli che si fanno solidali con

loro, hanno bisogno di acquisire la coscienza critica dell'oppressione, nella prassi di questa ricerca. Questo è uno dei problemi più gravi che si pongono alla liberazione. Purtroppo la realtà di oppressione, strutturandosi come un meccanismo di assorbimento di coloro che in essa si trovano, agisce come forza di immersione delle coscienze[7].

In questo senso tale realtà ha la funzione di addomesticare l'uomo. Liberarsi dalla sua forza esige indiscutibilmente emergerne, per poi ritornare a lei. E ciò è possibile solo attraverso una prassi autentica, che non è un bla-bla-bla né un attivismo, ma azione e riflessione.

Ciò che Marx dice quando parla di rendere l'oppressione reale ancora più oppressiva, aggiungendovi la coscienza dell'oppressione[8], si riferisce al rapporto dialettico soggettività-oggettività. Solo nella solidarietà tra questi due elementi è possibile una prassi autentica.

La prassi però è azione e riflessione degli uomini sul mondo, per trasformarlo. Senza di essa, è impossibile il superamento della contraddizione oppressore/oppressi. Questo superamento esige l'inserzione critica degli oppressi nella realtà oppressiva, per cui, oggettivandola, agiscono su di lei.

Quindi, inserzione critica e azione già sono la stessa cosa. Il semplice riconoscimento di una realtà, che non porti all'inserzione critica, non produce una trasformazione della realtà obiettiva, precisamente perché non è un riconoscimento autentico. È questo il caso di un "riconoscimento" di carattere soggettivista, che è piuttosto il risultato dell'arbitrio del soggettivista, che fuggendo dalla realtà oggettiva crea una falsa realtà dentro se stesso. E non è possibile trasformare la realtà concreta attraverso una realtà immaginaria.

[7] «L'azione liberatrice comporta necessariamente la presa di coscienza e l'atto di volontà, che poi si prolungano e si inseriscono con continuità nella storia. L'azione dominatrice invece non comporta necessariamente tali dimensioni, perché la funzionalità meccanica e incosciente della struttura garantisce il mantenimento della dominazione». Da un lavoro inedito di José Luiz Fiori, che l'autore ringrazia per avergli permesso la citazione.

[8] «Bisogna rendere ancor più oppressiva l'oppressione reale con l'aggiungervi la consapevolezza dell'oppressione, ancor più vergognosa la vergogna, dandole pubblicità». K. Marx, *Introduzione alla critica della filosofia del diritto di Hegel,* in *Carteggio del 1843 e altri scritti giovanili,* Ed. Rinascita, Roma 1954, p. 93.

Ciò accade anche quando la modificazione della realtà oggettiva ferisce gli interessi individuali o di classe di chi pur compie questo riconoscimento.

Nel primo caso non c'è inserzione critica nella realtà, perché questa è fittizia; nel secondo perché l'inserzione contraddirebbe gli interessi di classe di colui che riconosce.

La tendenza di quest'ultimo, allora, è di comportarsi "da nevrotico". Il fatto esiste, ma le sue conseguenze possono essere contrarie a ciò che si desidera. Perciò, in un processo indiscutibile di "razionalizzazione", è necessario non proprio negarlo, ma vederlo in maniera differente, La "razionalizzazione", nella misura in cui è un meccanismo di difesa, finisce per identificarsi col soggettivismo. Toglie al fatto le sue basi oggettive, non negandolo, ma sfigurando le verità che contiene. Il fatto cessa di esistere concretamente e diventa un mito creato per la difesa della classe di colui che "ha riconosciuto", ma il cui "riconoscimento" diventa così falso. In tal modo è impossibile, ancora una volta, l'inserzione critica, che solo esiste nel rapporto dialettico oggettività-soggettività.

Ecco una delle ragioni per cui si proibisce o si rende difficile alle masse popolari "l'inserzione critica" nella realtà. L'oppressore sa molto bene che questa inserzione critica delle masse oppresse nella realtà che le opprime non è interessante per lui. Ciò che gli interessa, al contrario, è che esse restino nello stato di "immersione" in cui generalmente si trovano, impotenti di fronte alla realtà oppressiva, come "situazione limite" che sembra loro insuperabile.

È interessante mettere in rilievo l'osservazione di Lukács[9] sul partito rivoluzionario: «Il partito... deve rendere consapevole e collegare ciò che le masse scoprono in virtù del loro giusto istinto di classe con la totalità delle lotte rivoluzionarie; con le parole di Marx, deve illuminare alle masse la loro propria azione per garantire così non soltanto la continuità delle esperienze rivoluzionarie del proletariato, ma per stimolare anche in modo attivo e consapevole lo sviluppo ulteriore delle loro esperienze». Affermando questa necessità Lukács colloca indiscutibilmente la que-

[9] G. Lukács, *Lenin, unità e coerenza del suo pensiero,* Einaudi, Torino 1970, pp. 43-44.

stione della "inserzione critica" a cui ci riferiamo. «Illuminare alle masse la loro propria azione» significa spiegare e illuminare l'azione nel suo rapporto con i dati obiettivi che la provocano.

Quanto più le masse popolari disvelano la realtà obiettiva che le sfida e su cui devono far incidere la loro azione trasformatrice, tanto più si inseriscono in essa criticamente. In tal modo staranno «stimolando in modo consapevole lo sviluppo ulteriore» delle loro esperienze.

Non esisterebbe azione umana se non esistesse realtà oggettiva, cioè un mondo come "non io" dell'uomo, capace di provocare una risposta; così come non ci sarebbe azione umana se l'uomo non fosse un "progetto", cioè qualcosa che lo trascende e lo rende capace di captare la sua realtà, di conoscerla per trasformarla.

Nel pensiero dialettico, azione e mondo, mondo e azione sono intimamente solidali. Ma l'azione è umana solo quando, più che un semplice fare, è un "che-fare", cioè quando non si stacca dalla riflessione. Questa, che è inseparabile dall'azione, è implicita nell'esigenza di Lukács di «illuminare alle masse la loro propria azione»; anche è implicita nell'obiettivo che lo stesso autore dà a questa illuminazione: «stimolare in modo consapevole lo sviluppo ulteriore delle loro esperienze».

Per noi, tuttavia, il nocciolo della questione non consiste nell'illuminare le masse, ma nel dialogare con loro sui motivi e le modalità della loro azione. Comunque, il dovere che Lukács attribuisce al partito rivoluzionario di «illuminare alle masse la loro propria azione» coincide con l'esigenza da noi posta dell'inserzione critica delle masse nella loro realtà attraverso la prassi, per il fatto che nessuna realtà trasforma se stessa[10].

La pedagogia dell'oppresso, che in fondo è la pedagogia degli uomini che si impegnano nella loro propria liberazione, ha qui le sue radici.

[10] «La teoria materialista che gli uomini sono prodotti dell'ambiente e dell'educazione, e quindi uomini modificati sono prodotti di un altro ambiente e di una modificata educazione, dimentica che l'ambiente appunto è modificato dagli uomini e che l'educatore stesso deve essere educato. Esso arriva di necessità a questo, a scindere la società in due parti, di cui l'una è librata al di sopra della società (per esempio presso Robert Owen)». K. Marx, *Terza tesi su Feuerbach,* dalle *Opere scelte* di Marx-Engels-Lassalle, Edizioni Avanti!, Milano 1922.

E i suoi soggetti devono essere gli oppressi che si sappiano oppressi o comincino a sapersi tali criticamente.

Nessuna pedagogia realmente liberatrice può mantenersi distante dagli oppressi, cioè può fare di loro degli esseri sfortunati, oggetti di un "trattamento" umanitario, per tentare la creazione di modelli adatti alla loro "promozione", servendosi di esempi tratti dall'esperienza degli oppressori. Gli oppressi devono essere esempio a se stessi, nella lotta per la loro redenzione.

La pedagogia dell'oppresso, che cerca la restaurazione della intersoggettività, si presenta come pedagogia dell'Uomo. Può raggiungere questo obiettivo, perché è animata da una generosità autentica, umanistica e non "umanitaristica". Al contrario, la pedagogia che, partendo dagli interessi egoistici degli oppressori (egoismo camuffato con apparenze di generosità), fa degli oppressi gli oggetti del suo umanitarismo, mantiene e incarna l'oppressione.

Questa è la ragione per cui, come s'è già detto, questa pedagogia non può essere elaborata né praticata dagli oppressori.

Sarebbe una contraddizione se gli oppressori non solo difendessero ma praticassero un'educazione liberatrice.

Se però la pratica di questa educazione esige che gli oppressi esercitino il potere politico, come realizzare la pedagogia dell'oppresso prima della rivoluzione?[11]

La domanda è senza dubbio importantissima e la risposta sembra trovarsi, più o meno chiara, nell'ultimo capitolo di questo saggio.

Una prima risposta a questa domanda si trova nella distinzione tra i sistemi educativi, che solo si possono cambiare con l'ascesa al potere, e i *lavori educativi*, che devono essere organizzati *con* gli oppressi, nel processo della loro coscientizzazione.

La pedagogia dell'oppresso, come pedagogia umanistica e liberatrice, avrà due momenti distinti. Il primo, in cui gli oppressi scoprono il mondo dell'oppressione e si impegnano nella prassi a trasformarlo; il secondo, in cui, trasformata la realtà oppressiva, questa pedagogia non è più dell'oppresso e diventa la pedagogia degli uomini che sono in processo di permanente liberazione.

[11] Questo ci sembra essere l'aspetto fondamentale della rivoluzione culturale.

In tutti questi momenti si tratterà sempre di un'azione profonda, attraverso la quale si affronterà il problema della cultura dominante. In un primo momento, per mezzo del cambiamento di percezione del mondo oppressore da parte degli oppressi; poi per mezzo dell'espulsione dei miti creati e sviluppati nella struttura oppressiva, e che si conservano come spettri mitologici nella struttura nuova che sorge dalla trasformazione rivoluzionaria.

La pedagogia dell'oppresso. oggetto dell'analisi di questo capitolo, è la prima fase del processo: ci troviamo di fronte al problema della coscienza di chi è oppresso e di chi opprime; di uomini che opprimono e di uomini che sono oppressi, in una situazione concreta di oppressione. Di fronte al problema del loro comportamento, della loro visione del mondo, della loro etica. Di fronte al dualismo degli oppressi che sono uomini tagliati in due, contraddittori, divisi. La situazione di oppressione in cui "si formano", in cui "realizzano" la loro esistenza, li fa vivere in questo dualismo, perché scontrano con la proibizione di essere.

Basta però che degli uomini abbiano la proibizione di "essere di più", perché la situazione oggettiva in cui tale proibizione si verifica, sia, di per se stessa, una violenza. Violenza reale, anche se spesso addolcita dalla falsa generosità cui abbiamo accennato, perché ferisce la vocazione ontologica e storica degli uomini, quella di "essere di più". Ne deriva che, una volta stabilito il rapporto di oppressione, si dà il via al processo della violenza, che mai nella storia, fino a oggi, è scoppiata per iniziativa degli oppressi.

Come potrebbero gli oppressi dar inizio alla violenza, se loro stessi sono il risultato della violenza?

Non ci sarebbero oppressi, se non ci fosse un rapporto di violenza che li rende "violentati", in una situazione oggettiva di oppressione.

Sono gli oppressori, gli sfruttatori, coloro che non si riconoscono negli altri, a dare inizio alla violenza; non gli oppressi, gli sfruttati, coloro che non sono riconosciuti come "l'altro" da coloro che li opprimono.

Aprono la strada al disamore non i disamati, ma coloro che non amano, perché amano solo se stessi.

Coloro che aprono la strada al terrore non sono i deboli, che lo subiscono, ma i violenti che con il loro potere creano la situazione

concreta in cui si generano "i dimissionari della vita", gli straccioni del mondo.

Chi prende l'iniziativa della tirannia non sono i tiranneggiati, ma i tiranni.

Chi prende l'iniziativa dell'odio non sono gli odiati, ma quelli che per primi hanno odiato.

Chi prende l'iniziativa della negazione degli uomini non sono coloro la cui umanità è stata negata, ma coloro che la negarono, negando anche la propria.

Chi apre il processo della violenza non sono coloro che sono divenuti deboli sotto la pressione del forte, ma i forti che li hanno indeboliti.

Gli oppressori però, nell'ipocrisia della loro "generosità", accusano sempre gli oppressi di instaurate il disamore. È ovvio che non danno mai loro il nome di oppressi, ma secondo la situazione li chiamano "questa gente" oppure "questa massa cieca e invidiosa", o "selvaggi", o "indigeni", o "sovversivi". Sono sempre loro i "violenti", "barbari", "malvagi", quando reagiscono alla violenza degli oppressori.

In verità però, il gesto dell'amore lo troviamo nella risposta degli oppressi alla violenza degli oppressori, anche se questa affermazione può sembrarci paradossale. L'atto di ribellione degli oppressi, coscientemente o incoscientemente, pur essendo sempre tanto violento quanto la violenza che lo genera, può veramente instaurare l'amore.

Mentre la violenza degli oppressori fa degli oppressi uomini cui è proibito *essere,* la risposta degli uni alla violenza degli altri è impregnata dell'ansia di ricercare il diritto di essere.

Gli oppressori, facendo violenza o proibendo che gli altri "siano", non possono "essere"; gli oppressi, quando lottano per "essere", e per strappare loro il potere di opprimere e schiacciare, ricompongono la loro stessa umanità, che avevano perduto nell'esercizio dell'oppressione.

Solo gli oppressi, liberandosi, possono liberare gli oppressori. Questi ultimi, in quanto classe che opprime, non liberano gli altri e non liberano se stessi. L'importante è che la lotta degli oppressi si faccia, e così si superi la contraddizione in cui essi si trovano. E che questo superamento sia la nascita dell'uomo nuovo: non più oppressore, non più oppresso, ma uomo che libera se stesso. Se la lotta è intrapresa per

"divenire uomo", il che era loro proibito, gli oppressi non raggiungeranno il loro intento se si limiteranno a invertire i termini della contraddizione. Cioè se si tratterà solo di scambiare i poli della contraddizione. Questa affermazione può sembrare ingenua, ma in realtà non lo è.

Riconosciamo che nel superamento della contraddizione oppressori/oppressi (che solo questi ultimi possono tentare e realizzare), è implicita la scomparsa dei primi, in quanto classe che opprime. I freni che gli antichi oppressi devono imporre agli antichi oppressori perché non ritornino a opprimere, non sono "oppressione" di quelli a questi. L'oppressione esiste solo quando si struttura un atto che proibisce agli uomini di "essere di più". Per questa ragione tali freni, che sono necessari, non significano in sé che gli oppressi di ieri si siano trasformati negli oppressori di oggi.

Gli oppressi di ieri, che frenano gli antichi oppressori nella loro ansia di opprimere, con il loro gesto saranno generatori di libertà, nella misura in cui, per mezzo di esso, eviteranno il ritorno al regime di oppressione.

Un atto che proibisce la restaurazione di questo regime non può essere paragonato a quello che lo crea o lo mantiene; non può essere paragonato a quello attraverso cui alcuni uomini negano alla maggioranza il diritto di essere.

Nel momento però in cui il nuovo potere si indurisce come burocrazia[12] dominante, si perde la dimensione umanistica della lotta e non si può più parlare di liberazione.

Ecco il perché dell'affermazione fatta in precedenza, per cui il superamento autentico della contraddizione oppressi/oppressori non consiste nel cambio di guardia, nello scambio dei poli; non consiste neppure nel fatto che gli oppressi di oggi, proprio in nome della libertà, passino ad avere nuovi oppressori.

[12] Questo indurimento non si deve confondere con i freni di cui abbiamo parlato sopra, e che devono essere imposti agli antichi oppressori affinché non restaurino l'ordine dominante. È un fenomeno di natura diversa. Si tratta di una rivoluzione caduta nel ristagno e che si dirige contro il popolo, usando lo stesso apparato repressivo burocratico dello stato, che avrebbe dovuto essere radicalmente soppresso, come tante volte Marx ha messo in rilievo.

In realtà accade che, anche quando il superamento della contraddizione si fa in termini autentici, e gli oppressi aprono la strada a una nuova realtà liberatrice, gli oppressori di ieri non si riconoscono in via di liberazione. Al contrario, si giudicano oppressi. Per loro, "formati" all'esperienza di oppressori, tutto ciò che non sia il loro antico diritto di opprimere significa oppressione diretta contro di loro. Nella nuova situazione si sentono oppressi, perché, se prima potevano mangiare, vestire, comprare scarpe, educarsi, girare il mondo, ascoltare la musica di Beethoven, mentre milioni di altri uomini non mangiavano, non usavano scarpe, non si vestivano, non studiavano e molto meno giravano il mondo e meno ancora potevano ascoltare la musica di Beethoven, qualunque restrizione a tutto questo, in nome del diritto di tutti, sembra loro una profonda violenza fatta al loro diritto di persone. Diritto a essere persone che, nella situazione precedente, essi non rispettavano in quei milioni di persone che soffrivano e morivano di fame, di dolore, di tristezza, di disperazione.

Per loro, purtroppo, soltanto loro stessi sono persone umane. Gli altri sono quasi delle "cose". Per loro c'è solo un diritto: il loro diritto a vivere in pace, contro il diritto degli oppressi a sopravvivere; essi non arrivano a riconoscerlo, ma soltanto ad ammetterlo. E tutto questo perché, in sostanza, è necessario che gli oppressi esistano, affinché essi possano esistere ed essere "generosi"...

Tale maniera di procedere e di comprendere il mondo e gli uomini (che necessariamente li porta a reagire quando si costituisce un nuovo tipo di potere) si spiega, come abbiamo già detto, come l'esperienza per cui costituiscono una classe dominante.

Infatti, quando si instaura una situazione di violenza e di oppressione, essa genera una determinata maniera di essere e di comportarsi in tutti coloro che ne vengono coinvolti. Negli oppressori e negli oppressi. Gli uni e gli altri, trovandosi concretamente immersi in questa situazione, riflettono l'oppressione di cui portano il marchio.

3. La situazione concreta di oppressione e gli oppressori

Nell'analizzare la situazione concreta, esistenziale, dell'oppressione, cogliamo necessariamente le sue origini in un atto di violenza cui danno inizio coloro che sono al potere.

Questa violenza, come un processo, si tramanda di generazione in generazione in mezzo agli oppressori, che se ne fanno i depositari legali e si formano nel clima generale che essa provoca. Questo clima crea negli oppressori una coscienza fortemente possessiva. Possessiva del mondo e degli uomini. Gli oppressori non sarebbero capaci di capire se stessi fuori di un possesso diretto, concreto, materiale del mondo e degli uomini. Non possono "essere". Di loro, come coscienze necrofile, direbbe Fromm che, senza questo possesso, perderebbero il contatto con il mondo[13]. Quindi tendono a trasformare tutto ciò che li circonda in oggetti del loro dominio. La terra, i beni, la produzione, la creazione degli uomini, gli uomini stessi, il tempo in cui gli uomini sono situati, tutto si riduce a oggetto del loro comando.

In questa ansia sfrenata di possesso, si convincono a poco a poco che tutto possono trasformare perché tutto possono comprare. Viene di lì la loro concezione strettamente materialista dell'esistenza. Il denaro è la misura di tutte le cose. E il lucro è l'obbiettivo principale.

Quindi per gli oppressori ciò che vale è "avere di più", e sempre "di più", anche a spese di un "avere di meno" o di un "avere niente" degli oppressi. "Essere" per loro è "avere" e avere come classe che possiede.

Non possono accorgersi, nella loro situazione di oppressori, di usufruttuari, che se l'avere è condizione per essere, tale condizione è necessaria per tutti gli uomini. Non possono accorgersi che, nella ricerca egoistica di avere, in quanto classe che possiede, affogano nel possesso, e non "sono" più. Non possono più "essere".

Quindi la loro generosità, l'abbiamo già messo in evidenza, è falsa. L'umanizzazione per essi è una cosa che possiedono con diritto esclusivo, come se venisse loro data in eredità. Credono che l'umanizzazione sia una loro prerogativa. Quella degli altri, dei loro avversari, la vedono come sovversione. Per gli oppressori umanizzare è sovvertire, non

[13] E. Fromm, *Il cuore dell'uomo*, Carabba, Roma 1965, p. 51.

capiscono che è un "essere di più". Avere di più, con esclusività, non sembra loro un privilegio disumanizzante e inautentico per loro stessi e per gli altri, ma un diritto intoccabile. Diritto «che hanno conquistato con il loro sforzo, con il loro coraggio di rischiare»... Se gli altri, "questi invidiosi"..., non possiedono, è perché sono incapaci e pigri, e a ciò si aggiunga l'ingratitudine ingiustificabile verso i "gesti generosi". Così gli oppressi, perché sono "ingrati e invidiosi", sono visti sempre come nemici potenziali, da tenere d'occhio e da vigilare. Non potrebbe non essere così. Se l'umanizzazione degli oppressi è sovversione, la loro libertà anche lo è. Di qui la necessità di un controllo permanente. E quanto più gli oppressi vengono controllati, tanto più sono trasformati in "cose", in qualcosa di simile a esseri inanimati.

Questa tendenza degli oppressori a rendere senza vita tutto e tutti, che si trova nella loro ansia di possesso, si identifica indiscutibilmente con la tendenza sadica. «Il piacere che nasce dal dominio completo su un altro essere (o su un'altra creatura animata) costituisce l'essenza dell'impulso sadico. Un altro modo di formulare la stessa idea sarebbe proclamare che l'obbiettivo del sadismo è trasformare *l'uomo in cosa*, ciò che è animato in ciò che è inanimato, perché attraverso il controllo completo e assoluto la vita perde una qualità essenziale: la libertà»[14].

Il sadismo appare così come una delle caratteristiche della coscienza dell'oppressore, nella sua visione necrofila del mondo. Per questo il suo amore è un amore a rovescio, un amore per la morte e non per la vita.

Gli oppressori uccidono la vita nella misura in cui, per dominare, tentano di frenare l'ansia di ricerca, l'inquietudine, il potere di creare che caratterizza la vita.

Ecco perché si appropriano sempre più anche della scienza, come strumento per i loro fini; della tecnologia, come forza che indiscutibilmente mantiene "l'ordine" che opprime, con cui maneggiano e schiacciano gli uomini[15].

Gli oppressi, in qualità di "oggetti", quasi di "cose", non hanno obbiettivi. I loro obbiettivi sono quelli prescritti dagli oppressori.

[14] Fromm, *op. cit.*, p. 40.

[15] A proposito delle forme di dominio e controllo sociale vedere H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione,* Einaudi, Torino 1967 (ultima edizione 1991).

4. La situazione concreta di oppressione e gli oppressi

In questo contesto si delinea un altro problema di innegabile importanza, che è l'adesione e il relativo passaggio di alcuni rappresentanti del polo oppressore verso il polo degli oppressi. Adesione alla lotta degli oppressi, per la loro propria liberazione.

Spetta a queste persone un compito fondamentale, come sempre è successo nella storia di questa lotta.

Si verifica però, che passando dalla condizione di sfruttatori o di spettatori indifferenti o di eredi dello sfruttamento (che è una connivenza con esso) al polo degli sfruttati, quasi sempre portano con sé, condizionati dalla "cultura del silenzio", il segno della loro origine. I pregiudizi, le deformazioni. Tra queste, la diffidenza nei riguardi del popolo. Non credono che il popolo sia capace di pensare giusto. Di volere, di sapere. In questo modo corrono sempre il rischio di cadere in un altro tipo di generosità, ugualmente funesto come quello che abbiamo criticato nei dominatori.

Anche se questa generosità non si nutre, come nel caso degli oppressori, di un ordine ingiusto che si deve mantenere per giustificarla; anche se realmente essi vogliono trasformare questo ordine di cose; anche in questo caso, nella loro deformazione, credono di dover essere gli agenti del mutamento.

Si comportano come se non credessero nel popolo; anche se parlano del popolo. E credere nel popolo è la premessa indispensabile al cambiamento rivoluzionario. Un rivoluzionario si riconosce più per la sua fede nel popolo, che lo impegna, che per mille azioni realizzate senza questa fede.

È indispensabile che coloro che si impegnano autenticamente col popolo rivedano costantemente le loro posizioni. Questa adesione è così radicale che non tollera in chi la dà comportamenti ambigui.

Dare questa adesione e considerarsi detentore della scienza rivoluzionaria, che dovrebbe in questo modo essere elargita o imposta al popolo, significa restare come prima.

Dichiararsi impegnato con la liberazione e non essere capace di *entrare in comunione* con il popolo, che si continua a considerare assolutamente ignorante, è un equivoco doloroso.

Avvicinarsi al popolo ma sentire a ogni passo, a ogni dubbio che sorge, davanti a ogni sua espressione, una specie di turbamento, e pretendere così di imporre il proprio *status*, è un avere nostalgia delle proprie origini.

Questo passaggio deve avere il senso profondo di una rinascita. Coloro che "passano" devono assumere una forma nuova di "svolgersi nell'essere", non possono agire più come agivano, non possono restare come "erano".

Attraverso la convivenza con gli oppressi, sapendosi uno di loro, anche se a un livello diverso di percezione della realtà, potranno comprendere i modi di essere e di comportarsi degli oppressi, che riflettono, in momenti differenti, la struttura di dominio.

Una di queste, di cui abbiamo già parlato rapidamente, è il dualismo esistenziale degli oppressi, che "ospitando" l'oppressore di cui introiettano l'"ombra", sono allo stesso tempo se stessi e l'altro. Ne viene quasi sempre che, finché non arrivano a localizzare l'oppressore concretamente, come anche ad avere una "coscienza per sé", assumono atteggiamenti fatalistici di fronte alla situazione concreta di oppressione in cui si trovano[16].

Questo fatalismo a volte può dare l'impressione di docilità, come se questa costituisse un carattere nazionale, il che è uno sbaglio. Questo fatalismo, trasformato in docilità, è frutto di una situazione storica o sociologica e non un elemento essenziale della maniera di essere del popolo. Quasi sempre questo fatalismo si riferisce al potere del destino o della sorte o della fortuna (potenze irremovibili) o a una visione deformata di Dio. Nell'ambito del mondo magico o mitico in cui si trova immersa, la coscienza oppressa, soprattutto del contadino, affonda nella natura[17], e trova nella sofferenza, prodotto dello sfruttamento, la volontà di Dio, come se Lui fosse l'autore di questo "disordine organizzato".

[16] Il contadino, che è un dipendente, comincia ad avere il coraggio di superare la sua dipendenza quando ne prende coscienza. Prima segue il padrone e dice costantemente: «Cosa posso farci io, se sono un contadino?». (Parole di un contadino durante l'intervista con l'autore, in Cile).

[17] C. Mendes, *Memento dos vivos, a esquerda católica no Brasil,* in «Tempo brasileiro», Rio de Janeiro 1966.

Nell'"immersione" in cui si trovano, non possono vedere delineato chiaramente l'"ordine" che serve agli oppressori, i quali, per così dire, vivono dentro di loro. "Ordine" che, frustrandoli nel loro agire, li porta spesso a esercitare un tipo di violenza orizzontale con cui aggrediscono i loro stessi compagni[18]." È possibile che agendo così rendano esplicito una volta di più il loro dualismo. Quando aggrediscono i loro compagni oppressi, indirettamente aggrediscono anche l'oppressore, "ospitato" in essi e negli altri. Aggrediscono, come se fossero oppressori, l'oppressore che si trova negli oppressi.

A un certo momento dell'esperienza esistenziale degli oppressi, si verifica un'attrazione irresistibile verso l'oppressore. Verso il suo stile di vita. Partecipare a questo stile di vita costituisce un'aspirazione irresistibile. Nella loro alienazione vogliono, a ogni costo, somigliare all'oppressore. Imitarlo. Seguirlo. Ciò si verifica soprattutto negli oppressi della classe media, la cui aspirazione è divenire uguali all'uomo "illustre" della cosiddetta classe "superiore".

È interessante osservare come Memmi[19], in un'analisi assolutamente straordinaria della "coscienza colonizzata", si riferisce al rifiuto del colonizzato davanti al colonizzatore, rifiuto che però è mescolato a un'attrazione "appassionata" per lui.

L'auto-svalutazione è un'altra caratteristica degli oppressi. Risulta dal fatto che introiettano la visione che l'oppressore ha di loro[20].

A forza di sentirsi dire che sono incapaci, che non sanno nulla, che non possono sapere, che sono malati cronici, indolenti, e che non

[18] F. Fanon, I *dannati della terra,* Einaudi, Torino 1962, p. 41: «... Durante la colonizzazione, il colonizzato non cessa di liberarsi tra le nove della sera e le sei del mattino. Tale aggressività sedimentata nei suoi muscoli, il colonizzato la manifesterà dapprima contro i suoi... ».

[19] A. Memmi, *Portrait du colonisé, précédé du Portrait du colonisateur*, J.J. Pauvert, Hollande 1966, p. 18 (ed. it. *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli 1979). «Come poteva il colonizzatore occuparsi dei suoi operai e allo stesso tempo puntare regolarmente la mitragliatrice sulle masse colonizzate? Come poteva il colonizzato rinunciare così crudelmente ai suoi diritti e allo stesso tempo rivendicarli così spietatamente? Come poteva detestare il colonizzatore e allo stesso tempo ammirarlo appassionatamente? (di quella ammirazione che io stesso, nonostante tutto, sentivo in me)».

[20] Il contadino si sente inferiore al padrone perché questi gli appare come «colui che ha il merito di sapere e di dirigere» (intervista dell'autore con un contadino).

producono per via di tutto questo, finiscono per convincersi della loro "incapacità"[21]. Parlano di se stessi come di coloro che non sanno, e del "dottore" come di colui che sa e che si deve ascoltare. Sono loro imposti criteri di sapere convenzionali. Quando realizzano un atto di conoscenza, benché si tratti di una conoscenza di pura "doxa", nei rapporti che stabiliscono con il mondo e con gli altri uomini, quasi mai percepiscono se stessi[22]. Nella nostra esperienza educativa abbiamo conosciuto molti contadini che dopo alcuni momenti di discussione viva intorno a un argomento che per loro costituisce un problema, si interrompono d'improvviso e dicono all'educatore: «Scusi, noi dovremmo state zitti e lei parlare. Lei sa. Noi non sappiamo».

Molte volte insistono che non c'è differenza tra loro e un animale, e quando ne riconoscono qualcuna, è a tutto vantaggio dell'animale. «È più libero di noi» dicono.

Tuttavia è impressionante osservare che dopo le prime alterazioni a una situazione di oppressione, si verifica una trasformazione in questa auto-svalutazione. Una volta, in una riunione di una delle unità di produzione, che nell'esperienza cilena di riforma agraria si chiamano "asentamiento", ho sentito un "leader" contadino che diceva: «Dicevano che non si produceva perché eravamo "spappolati" e pigri. Tutte bugie; ora che siamo rispettati come uomini mostreremo a tutti che non siamo mai stati "spappolati" e neppure pigri; sfruttati sì» concluse in tono enfatico.

Finché l'ambiguità della loro coscienza continua a mantenere l'equivoco, gli oppressi difficilmente lottano, non hanno neppure fiducia in se stessi. Anzi coltivano una specie di fede superstiziosa nell'invulnerabilità dell'oppressore[23]. Nel suo potere, di cui dà sempre testimonianza. Nelle campagne soprattutto si osserva la forza magica del potere del signore[24]. È necessario che essi comincino a constatare esempi della

[21] Cfr. su questo argomento l'*op. cit.* di A. Memmi.

[22] Una volta un contadino, integrato in un circolo di cultura, disse all'educatore: «Perché non ci spiega prima i quadri? (si riferiva alla codificazione). Così non ci romperemo la testa per capire».

[23] Il contadino nutre un timore quasi istintivo del padrone (interviste con contadini).

[24] Recentemente, in un paese latinoamericano, un gruppo di contadini armati si sono

vulnerabilità dell'oppressore perché comincino a maturare in loro convinzioni opposte alle precedenti. Finché ciò non si verifica, continuano scoraggiati, impauriti, schiacciati[25].

Finché gli oppressi non prendono coscienza delle cause del loro stato di oppressione, accettano con fatalismo il loro sfruttamento. Peggio ancora, con molta probabilità assumono posizioni passive e alienate di fronte alla lotta per la conquista della libertà e per la loro propria affermazione nel mondo. In ciò consiste la "connivenza" dell'oppresso con il regime oppressore.

A poco a poco si sviluppa nell'oppresso la tendenza ad assumere forme di azione tipiche del ribelle. In un "che-fare" liberatore, non si può perdere di vista questa maniera di essere degli oppressi, e tanto meno dimenticare quest'ora del risveglio. Nell'ambito di una visione non autentica di se stessi e del mondo, gli oppressi si sentono come una "cosa", posseduta dall'oppressore. Mentre per costui, roso dall'ansia di possedere, *essere* è uguale ad *avere,* a un dato momento della loro esperienza esistenziale essere non è neppure *somigliare* all'oppressore, ma addirittura stare *sotto* di lui. Dipendere. Quindi gli oppressi sono esseri emotivamente dipendenti[26].

È questo il carattere di dipendenza emotiva totale degli oppressi, che può condurli a manifestazioni che Fromm chiama necrofile. Distruzione della vita propria e dell'altro, che è pure lui oppresso.

Solo quando gli oppressi scoprono chiaramente l'oppressore e si impegnano nella lotta organizzata per la propria liberazione, cominciano anche a credere in se stessi, superando così la loro "connivenza" con il regime oppressore.

impadroniti del latifondo e hanno trattenuto il proprietario come ostaggio. Nessun contadino però è stato capace di fare la guardia. La sola presenza del padrone li spaventava. Il fatto di aver lottato contro il padrone suscitava in loro un senso di colpa. Il padrone era "annidato" dentro di loro (testimonianza di un sociologo amico dell'autore).

[25] R. Debray, *Rivoluzione nella rivoluzione?,* Feltrinelli, Milano 1967.

[26] Il contadino è psicologicamente dipendente. Non è capace di esprimere la sua volontà. Prima di scoprire la sua dipendenza, soffre. Sfoga la sua "pena" in casa, dove sgrida i figli, e addirittura fa scene di violenza. Non è contento della moglie. Nulla gli va bene. Non si sfoga col padrone perché lo considera un essere superiore. In molti casi si sfoga bevendo (intervista).

Tale scoperta non può essere fatta a livello puramente intellettuale, ma di azione; ci sembra però fondamentale che l'azione non si limiti a puro attivismo, ma sia associata a un serio impegno di riflessione, per divenire prassi.

5. Liberazione nella comunione

Il dialogo critico e liberatore con gli oppressi è la prima azione liberatrice da realizzare, a qualunque livello si trovi la lotta di liberazione. Non un dialogo incauto, che provoca la furia e quindi la repressione ancora più forte. In funzione delle condizioni storiche, in funzione del livello di percezione della realtà che gli oppressi possono possedere, può e deve variare il contenuto del dialogo.

Sostituirlo con l'anti-dialogo, con gli "slogan", col verticalismo, con i comunicati, è pretendere di liberare gli oppressi con degli strumenti che li "addomesticano". Pretendere la loro liberazione senza il contributo della loro riflessione, significa trasformarli in oggetti che, per così dire, vadano salvati da un incendio. Significa farli cadere nelle acque morte del populismo e trasformarli in massa da manovra.

Gli oppressi, nei vari momenti della loro liberazione, hanno bisogno di riconoscersi come uomini, nella vocazione ontologica e storica a *essere* di più. La riflessione insieme con l'azione sono indispensabili, se non si vuole fare lo sbaglio di scindere il contenuto dalla forma storica, propria dell'essere umano.

Difendendo uno sforzo permanente di riflessione da parte degli oppressi, sulle loro condizioni concrete, non pretendiamo fare un gioco divertente a livelli puramente intellettuali. Siamo convinti, al contrario, che la riflessione, quando è autentica, conduce alla pratica.

D'altra parte, se ci troviamo già nel momento dell'azione, questa diventerà un'autentica prassi se il sapere che ne deriva si fa oggetto di riflessione critica. In questo senso la prassi costituisce la nuova ragione della coscienza oppressa, e la rivoluzione, come momento storico iniziale di questa ragione, non è realizzabile al di fuori dei livelli della coscienza oppressa. Senza questa prospettiva, si cade nel puro attivi-

smo. Quindi, né gioco dilettante di parole vuote (indovinello intellettuale) che non essendo riflessione vera, non porta all'azione, e neppure azione per l'azione. L'una e l'altra, azione e riflessione, costituiscono un'unità inscindibile.

È indispensabile perciò aver fede nell'uomo oppresso; vederlo capace di pensare anche lui giusto.

Se questa fede ci manca, abbandoniamo l'idea (o non l'abbiamo) del dialogo, della riflessione e della comunicazione, e cadiamo negli "slogan", nei "comunicati", nei depositi di idee, nel dirigismo. Questa è la minaccia contenuta nelle adesioni non autentiche alla causa della liberazione dell'uomo.

L'azione politica fra gli oppressi deve essere in fondo *azione culturale* per la libertà, quindi azione con loro. La loro dipendenza emotiva, frutto della situazione concreta di dominazione in cui si trovano, genera pure la loro visione non autentica del mondo, ed è vantaggiosa solo per l'oppressore. Lui se ne serve per creare una dipendenza ancora maggiore.

L'azione liberatrice invece, riconoscendo in questa dipendenza degli oppressi il punto vulnerabile della situazione, deve tentare, attraverso la riflessione e l'azione, di trasformarla in indipendenza. Questa però non è un'elargizione, fatta da un gruppo di dirigenti anche se ben intenzionati. Non possiamo dimenticare che la liberazione degli oppressi è liberazione di uomini e non di cose. Per questo, se non è auto-liberazione (nessuno si libera da solo), non è neppure liberazione di alcuni fatta da altri. Non si può realizzarla a metà, trattandosi di uomini[27], e se lo tentiamo, realizziamo la loro deformazione. Essi sono già deformati, perché oppressi: l'azione che li libera non può usare lo stesso processo di quella che li deforma. Perciò il cammino di un lavoro che liberi e che spetta ai "leader" della rivoluzione non sbocca nella "propaganda liberazionista". Non porta a "depositare" la fede nella libertà in mezzo agli oppressi, pensando di conquistare la loro fiducia, ma a dialogare con loro.

[27] Ci riferiamo qui al fenomeno che riduce gli oppressi a puri oggetti dell'azione liberatrice, la quale è così realizzata *su* di loro, *per* loro, e non *con* loro (come dovrebbe essere).

È imprescindibile che la convinzione degli oppressi, di dover lottare per la propria liberazione, non sia elargizione fatta loro dalla propaganda rivoluzionaria, ma risultato della loro coscientizzazione. È ovvio, ma i "leader" rivoluzionari lo devono riscoprire: la loro convinzione della necessità della lotta, dimensione indispensabile al sapere rivoluzionario, non l'hanno ricevuta da nessuno, se è autentica. Sono arrivati a questo sapere, attraverso un atto totale, di riflessione e di azione, e questo sapere non è statico e non si può trasformare in un contenuto depositabile negli altri.

La loro lucida inserzione nella realtà, nella situazione storica, li ha portati alla critica di questa stessa situazione e al desiderio di trasformarla.

Allo stesso modo è necessario che gli oppressi arrivino a formarsi questa convinzione, come soggetti, e non come oggetti: non si impegnano nella lotta senza esserne convinti, ma se non si impegnano, sottraggono alla lotta le condizioni per esistere. È necessario pure che si inseriscano criticamente nella situazione in cui si trovano e che li condiziona. Questo la propaganda non lo fa. Se tale convinzione, indispensabile alla lotta, è necessaria ai "leader", che si costituiscono a partire da questa prassi, lo è pure agli oppressi. Prescindendone, si fanno le trasformazioni *per* loro e non *con* loro (e non sono vere trasformazioni)[28]. Con queste considerazioni tentiamo *difendere il carattere eminentemente pedagogico della rivoluzione.*

I "leader" rivoluzionari di tutti i tempi riconoscono implicitamente il senso pedagogico di questa lotta quando affermano la necessità di convincere le masse oppresse ad accettare la lotta per la liberazione. Molti però, in forza di ovvi preconcetti contro la pedagogia, finiscono con l'impiegare nella loro azione dei metodi tipici dell'"educazione" dell'oppressore. Negano l'azione pedagogica nel processo di liberazione, ma usano la propaganda per convincere... Dal momento che essi accettano la lotta, per umanizzare e superare la contraddizione oppressori/oppressi, si richiede loro una responsabilità totale. La lotta non si giustifica solo con lo scopo che gli uomini abbiano la libertà di mangia-

[28] Nel quarto capitolo torneremo su questo argomento.

re, ma anche la libertà di creare e costruire, di ammirare e rischiare. Tale libertà richiede che l'individuo sia attivo e responsabile, non schiavo e neppure ruota ben lubrificata dell'ingranaggio. Non basta che gli uomini non siano schiavi; se le condizioni sociali fomentano l'esistenza di robot, il risultato non è l'amore per la vita, ma l'amore per la morte[29]. Gli oppressi, formati all'amore per la morte, che caratterizza il clima dell'oppressione, devono trovare nella loro lotta il cammino dell'amore per la vita, che non consiste solo nel mangiare di più, benché non ne possano prescindere.

Gli oppressi devono lottare come uomini e non come "cose". Sono esseri distrutti, proprio perché sono ridotti a cose, nel rapporto di oppressione in cui si trovano. Per ricostruirsi è importante che superino la fase di "quasi-cose". Non possono insorgere nella lotta come "quasi-cose", per poi divenire uomini. L'esigenza è radicale. Il passaggio da questa situazione in cui si distruggono, verso quella di uomini, in cui si ricostruiscono, non è "a posteriori". La lotta per questa ricostruzione comincia nell'autoriconoscimento degli uomini distrutti. La propaganda, l'autoritarismo e la strumentalizzazione, come armi di dominio, non possono essere strumenti per questa ricostruzione[30].

Non esiste altro cammino se non la pratica di una pedagogia umanizzante, in cui i "leader" rivoluzionari, invece di sovrapporsi agli oppressi e di mantenerli nella condizione di "quasi-cose", stabiliscano con loro un permanente rapporto di dialogo. Pratica pedagogica in cui il metodo non è più, come ho già spiegato in *L'educazione come pratica della libertà,* lo strumento dell'educatore (che nel caso sarebbero i "leader" rivoluzionari), per manovrare gli educandi (che nel caso sono gli oppressi), ma addirittura la stessa coscienza.

«Il metodo in verità (...dice Alvaro Vieira Pinto) costituisce la forma esteriore e materializzata in atti, assunta dall'intenzionalità, in quanto proprietà fondamentale della coscienza. La caratteristica della coscienza è stare col mondo, e questo processo è permanente e obbligatorio. Quindi la coscienza è in sostanza un "cammino" verso qualcosa che

[29] Fromm, *op. cit.*

[30] Nel quarto capitolo torneremo su questo argomento.

non è lei stessa, che è fuori di lei, che la circonda e che essa "apprende" attraverso la sua capacità ideativa. Per definizione, la coscienza è quindi metodo, inteso nel senso più generico possibile. Questa è la radice del metodo, e anche l'essenza della coscienza, che esiste solo in quanto facoltà astratta e metodica»[31].

Concludendo, l'educazione che i "leader" della rivoluzione dovrebbero realizzare viene a essere una "co-intenzionalità". Educatore e educandi (leader e masse), nella "co-intenzionalità" di fronte a ciò che è reale, si ritrovano in un compito in cui ambedue sono soggetti; essi lo rivelano e lo conoscono criticamente, ma soprattutto lo ricreano.

Quando giungono, nell'azione e nella riflessione comuni, a legare questo sapere alla realtà, se ne scoprono ri-creatori permanenti. In questo modo la presenza degli oppressi nella ricerca della loro liberazione, più che una pseudo-partecipazione, arriva a essere ciò che deve realmente essere: un impegno.

[31] A. Vieira Pinto, in un saggio su *Scienza e esistenza*. Ringraziamo il Maestro brasiliano per averci permesso di citarlo. Consideriamo il brano riportato di grande importanza per la comprensione della pedagogia della problematizzazione, che studieremo nei prossimi capitoli.

CAPITOLO SECONDO

1. La concezione "depositaria" dell'educazione

Quanto più analizziamo i rapporti educatore/educando, nella scuola, a qualunque livello o fuori di essa, sempre più ci convinciamo che questi rapporti presentano un carattere speciale ed evidente: sono fondamentalmente rapporti *narrativi, nozionistici.*

Narrazione di contenuti, che per ciò stesso tendono a fossilizzarsi, sia che si tratti di valori, sia che si tratti di dimensioni empiriche della realtà. Narrazione o dissertazione che comporta un soggetto (colui che narra) e degli oggetti pazienti che ascoltano (gli educandi).

Esiste una specie di malattia dell'esporre, del narrare.

L'accento dell'educazione cade fondamentalmente sul narrare, sempre narrare.

Parlare della realtà come di qualcosa di fermo, statico, suddiviso e disciplinato, o addirittura dissertare su argomenti completamente estranei all'esperienza esistenziale degli educandi, è sempre stata la suprema inquietudine di questa educazione. La sua ansia irrefrenabile. L'educatore è l'agente indiscutibile, il soggetto reale, il cui compito sacro è "riempire" gli educandi con i contenuti della sua narrazione. Contenuti che sono dei veri e propri ritagli della realtà, sconnessi rispetto all'insieme da cui hanno origine, e in cui troverebbero significato. La parola, in queste dissertazioni, si svuota della dimensione concreta che dovrebbe avere, o si trasforma in bla-bla-bla, in verbosità alienata e alienante. È più un suono che un significato: sarebbe meglio non pronunciarla.

Ne deriva che una delle caratteristiche di tale educazione che disserta è la "sonorità" della parola e non la sua forza trasformatrice. Quattro per quattro sedici; la capitale dello stato del Pará è Belém. L'educando

impara a memoria e ripete, senza accorgersi che cosa significhi realmente quattro per quattro. Ciò che significa veramente capitale, nell'affermazione: Belém capitale del Pará. Belém per il Pará e il Pará per il Brasile. La narrazione, di cui l'educatore è il soggetto, conduce gli educandi a imparare a memoria meccanicamente il contenuto narrato. Peggio ancora, la narrazione li trasforma in vasi, in "recipienti" che l'educatore deve "riempire". L'educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di "riempire" i recipienti con i suoi "depositi". Gli educandi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente "riempire".

In questo modo l'educazione diventa l'atto di depositare, in cui gli educandi ricevono e l'educatore fa il deposito.

Invece di comunicarsi, l'educatore fa "comunicati" e depositi, che gli educandi, pure incidenze, ricevono pazientemente, imparano a memoria e ripetono. Ecco l'educazione "depositaria", in cui l'unico margine di azione che si offre agli educandi è ricevere i depositi, conservarli e metterli in archivio. Margine che permette di divenire collezionisti o compilatori di schede. Chi rimane confinato in archivio però sono gli uomini, in questa concezione "depositaria" dell'educazione, che nella migliore delle ipotesi è un equivoco. Archiviati, perché fuori di una ricerca, fuori della prassi, gli uomini non possono "essere". Educatore e educandi si confinano nell'archivio perché, in questa visione deformata dell'educazione, non esiste creatività, non esiste trasformazione, non esiste sapere. Il sapere esiste solo nell'invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo col mondo e con gli altri. Ricerca che è anche sostanziata di speranza. Nella visione "depositaria" dell'educazione, il sapere è un'elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri, che essi giudicano ignoranti. Elargizione che si basa su una delle manifestazioni strumentali della ideologia dell'oppressione: "l'assolutizzazione dell'ignoranza", che costituisce ciò che chiamiamo alienazione dell'ignoranza (l'ignoranza si troverebbe sempre nell'altro).

L'educatore, alienato dall'ignoranza, si mantiene in posizioni fisse, invariabili. Sarà sempre colui che sa, mentre gli educandi saranno sempre coloro che non sanno. La rigidità di queste posizioni nega l'educazione e la conoscenza come processo di ricerca. L'educatore si

colloca di fronte agli educandi come se fosse la loro indispensabile contraddizione. Riconosce nell'assolutizzazione della loro ignoranza la ragione della sua esistenza. Gli educandi, a loro volta, alienati come lo schiavo nella dialettica hegeliana, riconoscono nella loro ignoranza la ragione dell'esistenza dell'educatore, ma non arrivano, neppure come fa lo schiavo in quella dialettica, a scoprirsi educatori dell'educatore.

La ragione di essere dell'educazione liberatrice, come vedremo in seguito, consiste veramente nel suo impulso iniziale di conciliazione. Cioè tale educazione comporta il superamento della contraddizione educatore/educando, in modo che ambedue divengano contemporaneamente educatori e educandi.

Nella concezione "depositaria" che stiamo criticando, per cui l'educazione è l'atto di depositare, trasferire, trasmettere valori e conoscenze, non si verifica questo superamento, e non può verificarsi. Al contrario, come riflesso di una società oppressiva, come dimensione della "cultura del silenzio", l'educazione "depositaria" mantiene e stimola la contraddizione.

Infatti si basa su una serie di postulati che richiamano un tipo di rapporti "verticali":

a) l'educatore educa, gli educandi sono educati;
b) l'educatore sa, gli educandi non sanno;
c) l'educatore pensa, gli educandi sono pensati;
d) l'educatore parla, gli educandi l'ascoltano docilmente;
e) l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati;
f) l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta; gli educandi seguono la sua prescrizione;
g) l'educatore agisce; gli educandi hanno l'illusione di agire, nell'azione dell'educatore;
h) l'educatore sceglie il contenuto programmatico; gli educandi, mai ascoltati in questa scelta, si adattano;
i) l'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale, che oppone in forma di antagonismo alla libertà degli educandi; questi devono adattarsi alle sue determinazioni;
j) l'educatore infine è il soggetto del processo; gli educandi puri oggetti.

Se l'educatore è colui che sa, se gli educandi sono coloro che non sanno, spetta a lui dare, consegnare, trasmettere il suo sapere a loro. Sapere che non è "esperienza fatta", ma esperienza narrata o trasmessa.

È normale quindi che in questa educazione "depositaria" gli uomini siano visti come esseri destinati ad adattarsi. Quanto più gli educandi diventano abili nel classificare in archivio i depositi consegnati, tanto meno sviluppano la loro coscienza critica, da cui risulterebbe la loro inserzione nel mondo, come soggetti che lo trasformano.

Quanto maggiore è la passività loro imposta, tanto più "naturalmente" tendono ad adattarsi al mondo (invece di trasformarlo) e alla realtà che ricevono sminuzzata nei "depositi".

Questa educazione "depositaria", nella misura in cui annulla o minimizza il potere creatore degli educandi, stimolando la loro aderenza alla natura e non la loro capacità critica, soddisfa gli interessi degli oppressori: per questi, non è fondamentale mettere a nudo il mondo e trasformarlo. Il loro "umanitarismo" non è umanesimo, e consiste nel preservare la situazione di cui risentono i benefici e che rende possibile quella loro falsa generosità cui ci siamo riferiti nel capitolo precedente. Perciò reagiscono perfino in modo istintivo contro qualunque tentativo di educazione che stimoli veramente il pensiero, che non si lasci imbrigliare da visioni parziali della realtà, cercando sempre i rapporti che legano un problema all'altro.

Ciò che gli oppressori in realtà si ripromettono è «trasformare la mentalità degli oppressi e non la situazione che li opprime»[1], per dominarli meglio, adattandoli a questa situazione.

A questo fine usano la concezione e la pratica dell'educazione "depositaria", cui aggiungono tutta un'azione sociale di carattere paternalista, in cui gli oppressi ricevono il simpatico nome di "assistiti". Sono casi individuali, semplici "emarginati", che stonano nella fisionomia generale della società. «Questa è buona, organizzata e giusta. Gli oppressi, come casi individuali, sono la patologia della società sana, che ha bisogno, per questo, di adattarli a sé, cambiando la loro mentalità di uomini inetti e pigri».

[1] Simone de Beauvoir, *La pensée de droite, aujourd'hui,* in «Les Temps modernes», numero speciale sulla sinistra, Parigi 1955.

In quanto emarginati, "esseri fuori di", o "al margine di", la soluzione per loro sarebbe "integrarsi", incorporarsi dentro la società sana da cui un giorno sono partiti, rinunciando, come disertori, a una vita felice...

La soluzione per loro sarebbe abbandonare la condizione di "essere fuori di" e assumere l'altra di "essere dentro di".

In verità però, i cosiddetti emarginati, che sono gli oppressi, non sono mai stati "fuori di". Sono stati sempre "dentro di". Dentro la struttura che li trasforma in "esseri per l'altro". La loro soluzione allora non consiste nell'"integrarsi", nell'"incorporarsi" dentro questa struttura che li opprime, ma nel trasformarla per divenire "esseri per sé".

È ovvio che tale non può essere l'obiettivo degli oppressori. Quindi l'educazione "depositaria", che è utile a loro, non potrà mai orientarsi verso la coscientizzazione degli educandi.

Nell'educazione degli adulti, per esempio, non interessa a questa visione "depositaria" proporre agli educandi la rivelazione di ciò che il mondo è; al contrario si domanda se «*Ada deu o dedo ao urubu*», per dichiarare poi enfaticamente «*Não, Ada deu o dedo a' arara*»[2]. Il fatto è che pensare autenticamente è molto pericoloso. Lo strano umanesimo di questa concezione "depositaria" si riduce al tentativo di fare degli uomini esattamente il loro contrario, degli automi, cioè la negazione della vocazione ontologica a *essere di più*. Gli esecutori di questa concezione "depositaria", coscienti o no (perché esiste un certo numero di educatori di buona volontà che ignorano di essere al servizio della disumanizzazione, praticando questo mercato da banchieri) non si accorgono che tali "depositi" sono pieni di contraddizioni, appena rivestite da una esteriorità che le occulta, e che prima o poi possono provocare un confronto con la realtà in divenire e svegliare gli educandi, fino allora passivi, contro l'addomesticamento che subiscono. Il loro addomesticamento e quello della realtà, di cui si parla come di qualcosa di statico, può risvegliarli, perché è contraddizione di loro stessi e della

[2] Le due frasi, che in italiano significano rispettivamente «Ada ha dato il dito al corvo» e «No, Ada ha dato il dito al pappagallo», sono citate dall'autore come esempi classici in uso nella scuola brasiliana; egli vuol dimostrare che sono costruite con criteri fonetici, senza tener conto del contesto di vita delle persone a cui sono destinate.

realtà. Di loro stessi, quando si scoprono, per esperienza esistenziale, situati in un modo di essere inconciliabile con la loro vocazione a umanizzarsi. Della realtà, quando la percepiscono, nei rapporti che hanno con essa, come un costante divenire. Se gli uomini sono esseri che cercano e se la loro vocazione ontologica è umanizzarsi, prima o poi possono accorgersi della contraddizione in cui l'educazione "depositaria" pretende mantenerli, e quindi possono impegnarsi nella lotta per la loro liberazione. Un educatore umanista, rivoluzionario, non deve attendere questa possibilità[3]. La sua azione, identificandosi fin dall'inizio con quella degli educandi, deve orientarsi nel senso dell'umanizzazione di entrambi. Del pensare autentico, e non dell'elargizione del sapere. La sua azione deve essere impregnata di fede profonda negli uomini. Fede nel loro potere creatore. Tutto ciò esige che lui sia un compagno degli educandi, nei suoi rapporti con loro. L'educazione depositaria, che in pratica provoca l'inconciliabilità educatore/educandi, rifiuta questo cameratismo. Ed è logico che sia così. Dal momento in cui l'educatore "depositante" vivesse il superamento della contraddizione, non sarebbe più "depositante". Non farebbe più depositi. Non tenterebbe di addomesticare. Non imporrebbe prescrizioni. Suo compito sarebbe sapere *con* gli educandi, mentre loro saprebbero *con* lui. Non si troverebbe al servizio della disumanizzazione, a servizio dell'oppressione, ma a servizio della liberazione.

Questa concezione "depositaria" comporta, oltre agli interessi già riferiti, altri aspetti che coinvolgono la sua falsa visione degli uomini. Aspetti che in pratica a volte sono espliciti, a volte no. Suggerisce una distinzione inesistente tra uomini e mondo. Uomini semplicemente nel mondo, e non con il mondo e con gli altri. Uomini spettatori e non ricreatori del mondo. Concepisce la coscienza degli uomini come qualcosa di specializzato che è in loro, e non gli uomini come "corpi coscienti". La coscienza come se fosse un settore "dentro" gli uomini, suddiviso meccanicamente, aperto passivamente al mondo, che lo an-

[3] Non facciamo questa affermazione ingenuamente. Abbiamo già detto che l'educazione riflette la struttura del potere; quindi un educatore che vuole dialogare trova serie difficoltà per agire coerentemente in una struttura che nega il dialogo. Si può sempre però dialogare sulla negazione del dialogo.

drà "riempiendo" di realtà, una coscienza "contenente", che riceve in permanenza depositi dal mondo, trasformandoli in "contenuti". Come se gli uomini fossero una preda del mondo e questo il loro eterno cacciatore, che per distrazione li "riempisse" di pezzi suoi.

In base a questo equivoco sulla concezione dell'uomo, nel momento stesso in cui scrivo, starebbero "dentro" di me, come pezzi di un mondo che mi circonda, la tavola su cui scrivo, la tazza di caffè, tutti gli oggetti che sono qui, esattamente come io ora mi trovo "dentro" questa stanza.

Cioè, non si fa distinzione tra presentificazione alla coscienza ed entrata nella coscienza. La tavola su cui scrivo, i libri, la tazza di caffè, gli oggetti che mi circondano sono semplicemente "presenti" alla mia coscienza, e non "dentro" di lei. Ho coscienza di queste cose, ma non le porto dentro di me.

Ma se la coscienza è, per la concezione "depositaria", una stanza passivamente aperta al mondo, aspettando che esso vi penetri, sarebbe coerente concludere che all'educatore non spetta altro compito che quello di sorvegliare affinché il mondo entri disciplinatamente negli educandi. Anche il suo lavoro consisterà nell'imitare il mondo. Mettere in ordine ciò che già si realizza spontaneamente. "Riempire" gli educandi di contenuti. Fare depositi di "comunicati", falso sapere che essi considerano vero sapere[4]. E dal momento che in questa visione gli uomini, ricevendo il mondo che entra in loro, sono esseri passivi, compete all'educazione renderli ancora più passivi e adattarli al mondo. Secondo la concezione "depositaria", quanto più essi sono adatti, tanto più sono "educati", perché adeguati al mondo. È una concezione che, comportando una pratica, interessa solo gli oppressori, che staranno tanto più in pace quanto più gli uomini saranno adeguati al mondo. E tanto più preoccupati, quanto più gli uomini interrogheranno il mondo.

Quanto più le maggioranze si adattano agli obiettivi loro prescritti dalle minoranze dominanti, senza diritto ad avere obiettivi propri, tanto più queste minoranze potranno imporre prescrizioni. La conce-

[4] La concezione del sapere propria dell'educaziione "depositaria" è in fondo quella che Sartre chiamerebbe (*L'homme et les choses*) concezione "digestiva" o "alimentare" del sapere, come se fosse un cibo da far ingerire agli educandi per farli ingrassare...

zione e la pratica dell'educazione che stiamo criticando si presentano come strumenti efficienti per questo obiettivo.

Quindi una delle sue mete fondamentali, anche se molti che la realizzano non ne sono coscienti, è rendere difficile un pensare autentico. Nelle lezioni verbose, nei metodi in cui si giudicano "le conoscenze", nella cosiddetta "verifica delle letture", nella distanza tra educatore e educandi, nei criteri di promozione, nell'indicazione bibliografica[5], in tutto, c'è sempre la nota "digestiva" e la proibizione di pensare veramente. Tra il durare scomparendo, in una specie di morire per vivere, e scomparire attraverso l'imposizione della propria presenza, l'educatore depositante sceglie la seconda ipotesi. Non può capire che durare è cercare di *essere, come* gli altri. È con-vivere, sim-patizzare. Non c'è durata nell'ipertrofia.

Ma l'educatore depositante non può avere fede in questo. Convivere e sim-patizzare comportano il comunicarsi, che è proprio ciò che la concezione che sta alla base della sua pratica rifiuta e teme. Non può accorgersi che la vita umana ha senso solo nella comunicazione. Che il pensare dell'educatore acquista autenticità solo nell'autenticità del pensare degli educandi, avendo gli uni e l'altro la realtà come mediatrice, e quindi nell'inter-comunicazione. Per cui il pensare dell'educatore non può essere un pensare per gli educandi, e molto meno un pensare imposto agli stessi.

Quindi non deve essere un pensare nell'isolamento, nella torre d'avorio, ma nella comunicazione, intorno a una realtà.

E se il pensare ha un senso solo così, se trova la sua fonte generatrice nell'azione sul mondo, che è il mediatore delle coscienze in comunicazione, non sarà possibile la sovrapposizione degli uomini sugli uomini.

Questa sovrapposizione, che è una delle caratteristiche fondamentali della concezione "educativa" che stiamo criticando, la rivela ancora una volta come pratica di dominazione.

Da essa, che parte da una comprensione falsa degli uomini (ridotti a meri oggetti) non si può attendere che provochi lo sviluppo di quello

[5] Esistono professori che, indicando una bibliografia, prescrivono la lettura di un libro da p. 10 a p. 15, e lo fanno per aiutare gli allievi...

che Fromm chiama biofilia, ma lo sviluppo del suo contrario, la necrofilia. «Mentre la vita è caratterizzata dalla crescita in modo strutturato, funzionale, la persona necrofila ama tutto ciò che non cresce, tutto ciò che è meccanico. La persona necrofila è spinta dal desiderio di trasformare l'organico nell'inorganico, di accostarsi alla vita meccanicamente, come se tutte le persone viventi fossero cose. Tutti i processi viventi, i sentimenti e i pensieri vengono trasformati in cose. La memoria, più che la esperienza; avere, più che essere: questo conta. Il necrofilo può entrare in contatto con un oggetto, un fiore o una persona, solo se lo possiede; se perde uno dei suoi beni, perde il contatto col mondo»[6]. E più avanti: «Ama il controllo, e nell'atto di controllare, uccide la vita».

L'oppressione, come controllo che schiaccia, è necrofila. Si nutre dell'amore alla morte e non dell'amore alla vita.

La concezione depositaria, che le è asservita, è anch'essa necrofila. Proprio mentre si basa su un concetto meccanico, statico, spaziale della coscienza, e trasforma, per ciò stesso, gli educandi in recipienti, in "quasi-cose", non può nascondere la sua marca necrofila. Non si lascia sfiorare dall'intenzione di liberare il pensiero attraverso l'azione degli uomini, uniti nel compito comune di rifare il mondo e renderlo sempre più umano.

La sua intenzione è esattamente opposta: controllare il pensiero e l'azione, portando gli uomini ad adattarsi al mondo. È inibire il potere di creare, di agire. Ma proprio nel far questo, ostacolando l'azione degli uomini come soggetti della loro azione, come esseri di "opzione", li rende frustrati.

Quando gli uomini, per un motivo qualunque, sentono la proibizione di agire, quando si scoprono incapaci di usare le loro facoltà, soffrono. Questa sofferenza deriva dal fatto che «si è scosso l'equilibrio umano» (Fromm). Ma il fatto di non poter agire, che provoca la sofferenza, provoca anche negli uomini la reazione per cui rifiutano la loro impotenza. Allora tentano di ristabilire «la loro capacità di amare» (Fromm).

«Possono farlo? Come? Un modo è quello di sottomettersi a una persona o a un gruppo, di identificarvisi. Mediante questa partecipazione

[6] E. Fromm, *Il cuore dell'uomo: la sua disposizione al bene e al male*, Carabba, Roma 1965, p. 39.

simbolica alla vita di un altro, l'uomo ha l'illusione di agire, mentre in realtà si sottomette soltanto e diviene una parte di coloro che agiscono»[7].

Questo stesso tipo di reazione forse si può riscontrare negli oppressi, quando sono immersi nei fenomeni "populisti". La loro identificazione con i "leader" carismatici, attraverso i quali possano sentirsi attuanti, e quindi nell'esercizio del potere, così come la loro ribellione, quando emergono dal processo storico, sono avvolte da questo impeto di ricerca di realizzazione di potere. Per le élite dominanti questa ribellione, che le minaccia, trova la sua medicina in una dominazione ancor più forte, nella repressione, fatta, tra l'altro, in nome della libertà, e nella restaurazione dell'ordine e della pace sociale. Pace sociale che in fondo non è altro che la pace privata dei dominatori.

Perciò si permettono di considerare un assurdo (è logico, dal loro punto di vista) la violenza degli scioperanti, ma pensano che lo stato ha diritto a usare la violenza per reprimerli[8].

L'educazione come pratica di dominio, che è l'oggetto di questa critica, conservando la coscienza "naturale" degli educandi, pretende, nell'ambito della sua definizione ideologica (raramente percepita da coloro che la realizzano) addottrinarli, affinché si adattino al mondo dell'oppressione.

Nell'atto di denunciarla, non ci aspettiamo che le élite dominanti rinuncino a praticarla. Sarebbe troppo ingenuo pretenderlo.

Il nostro obbiettivo è fare un richiamo agli autentici umanisti e avvertirli che non possono, nella ricerca della liberazione, servirsi della concezione "depositaria", sotto pena di contraddire la loro stessa ricerca.

Così pure, questa concezione non può diventare eredità della società oppressiva alla società rivoluzionaria, la quale, se mantiene questa concezione "depositaria" dell'educazione, o è caduta in equivoco o si è lasciata "mordere" dalla sfiducia nell'uomo. In qualunque ipotesi, sarà minacciata dallo spettro della reazione.

[7] Fromm, *op. cit.*, p. 27.

[8] R. Niebhur, *Uomo morale e società immorale,* Jaca Book, Milano 1968, p. 92: «Essi sono perciò in così perfetta buona fede da esprimere il loro orrore per la violenza che accompagna uno sciopero con la stessa sincerità con cui contemporaneamente chiedono che lo stato lo reprima con la violenza».

Di ciò non sembrano sempre convinti, purtroppo, coloro che sono impegnati nella causa della liberazione. Avvolti dal clima che genera la concezione "depositaria", soffrendone l'influenza, non arrivano a percepire il suo significato e la sua forza disumanizzante. Paradossalmente, usano lo stesso strumento alienante, con uno sforzo che vorrebbe essere liberatore. E ci sono addirittura quelli che, usando lo stesso strumento alienante, chiamano ingenui e sognatori, quando non addirittura reazionari, coloro che divergono da questa pratica.

Ci sembra indiscutibile che, se pretendiamo la liberazione degli uomini, non possiamo cominciare dall'alienazione, o dalla conservazione dell'alienazione. La liberazione autentica, che è umanizzazione in processo, non è una cosa che si depositi negli uomini. Non è una parola in più, vuota, creatrice di miti. È una prassi, che comporta azione e riflessione degli uomini sul mondo, per trasformarlo.

Proprio perché non possiamo accettare la concezione meccanica della coscienza, che la vede come qualcosa di vuoto da riempire (fondamento implicito nella visione "depositaria" che abbiamo criticato), non possiamo neppure accettare che l'azione liberatrice usi le stesse armi della dominazione, cioè la propaganda, gli slogan, i "depositi".

2. La concezione "problematizzante" dell'educazione e la liberazione

L'educazione che proponiamo a coloro che veramente si impegnano per la liberazione, non può basarsi su una comprensione degli uomini come esseri "vuoti" che il mondo "riempia" di contenuti; non può basarsi su una coscienza-spazio, suddivisa meccanicamente, ma su uomini come "corpi coscienti" e sulla coscienza come coscienza *in rapporto intenzionale* col mondo. Non può essere depositaria di contenuti, ma problematizzante per gli uomini nei loro rapporti col mondo. L'educazione problematizzante, contrariamente a quella "depositaria", è *intenzionalità,* perché risposta a ciò che la coscienza profondamente è, e quindi rifiuta i comunicati e rende esistenzialmente vera la comunicazione. Si identifica con ciò che è caratteristico della coscienza, che

è sempre *coscienza di*, non solo nei rapporti con gli oggetti, ma anche quando si volge su se stessa, in quella che Jaspers chiama "scissione"[9]. Scissione in cui la coscienza è coscienza della coscienza.

In questo senso, l'educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l'atto di depositare, o di narrare, o di trasferire, o di trasmettere conoscenze e valori agli educandi, semplici pazienti, come succede nell'educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza.

3. Il superamento della contraddizione educatore/educando

L'educazione problematizzante colloca come esigenza preliminare il superamento della contraddizione educatore/educandi. Infatti essa è una situazione gnoseologica in cui l'oggetto conoscibile, invece di essere il termine dell'atto di conoscenza di un soggetto, è il mediatore dei soggetti che conoscono: educatore da una parte ed educandi dall'altra. Senza questo superamento non è possibile il rapporto dialogico, indispensabile alla conoscibilità dei soggetti che realizzano l'atto del conoscere, intorno al medesimo oggetto conoscibile.

L'antagonismo tra le due concezioni, di cui una serve alla dominazione e l'altra alla liberazione, prende corpo esattamente lì. Mentre la prima necessariamente conserva la contraddizione educatore/educandi, la seconda realizza il superamento. Per mantenere la contraddizione, la concezione "depositaria" nega il dialogo come essenza dell'educazione e diviene anti-dialogica; per realizzare il superamento l'educazione problematizzante (situazione gnoseologica) afferma la dialogicità e si fa dialogica. In realtà non sarebbe possibile all'educazione problematizzante, che rompe gli schemi verticali propri dell'educazione "depositaria", realizzarsi come pratica della libertà, senza superare la contraddizione tra educatore ed educandi. Come pure non le sarebbe possibile farlo fuori del dialogo.

[9] K. Jaspers, *La filosofia*, UTET, Torino 1978. Jaspers nel primo volume di questa opera tratta lungamente il tema della riflessione della coscienza su se stessa, che è un fenomeno evidente e importante quanto la sua intenzionalità. Noi non esistiamo come esistono le cose, noi possiamo costituire l'oggetto di noi stessi.

Attraverso il dialogo si verifica il superamento da cui emerge un dato nuovo: non più educatore dell'educando, non più educando dell'educatore; ma educatore/educando *con* educando/educatore. In tal modo l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. Ambedue così diventano soggetti del processo in cui crescono insieme e in cui gli "argomenti di autorità" non hanno più valore. In cui, per essere funzionalmente autorità, bisogna *essere con* la libertà, e non *contro* di essa.

A questo punto nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo. Mediati da oggetti conoscibili, che nella pratica "depositaria" sono posseduti dall'educatore che li descrive o li deposita negli educandi passivi.

Questa pratica di educazione, fondata sul dualismo, distingue nell'azione dell'educatore due momenti. Il primo, in cui egli realizza un atto di conoscenza di fronte all'oggetto conoscibile, mentre prepara le sue lezioni in biblioteca o nel laboratorio. Il secondo in cui, di fronte agli educandi, narra o disserta circa l'oggetto su cui ha realizzato il suo atto di conoscenza.

Il compito degli educandi, come abbiamo già messo in evidenza nelle pagine precedenti, è solo quello di custodire in archivio la narrazione o i depositi che l'educatore ha loro consegnato. In questo modo, in nome della «preservazione della cultura e della conoscenza», non esiste conoscenza, e non esiste cultura. Non ci può essere conoscenza, perché gli educandi non sono chiamati a conoscere, ma a imparare a memoria il contenuto narrato dall'educatore. Non realizzano un atto di conoscenza, dal momento che l'oggetto che dovrebbe collocarsi nell'incidenza del loro atto di conoscenza è un possesso dell'educatore, e non un mediatore della riflessione critica di entrambi.

La pratica problematizzante, al contrario, non fa distinzione di questi due momenti "che-fare" dell'educatore/educando.

Non è soggetto *conoscente* in uno, e soggetto *narrante* (del contenuto conosciuto) nell'altro.

È sempre un soggetto conoscente, sia quando si prepara, sia quando si incontra con gli educandi attraverso il dialogo.

L'oggetto conoscibile, di cui l'educatore depositante si impossessa, non è più una proprietà per l'educatore che problematizza, e diventa il luogo di incidenza della riflessione sua e degli educandi.

In questo modo l'educatore che problematizza, ri-fa costantemente il suo atto di conoscenza nella capacità che gli educandi hanno di fare atti gnoseologici. Costoro, invece di essere recipienti docili di depositi, sono adesso ricercatori critici, in dialogo con l'educatore, che è pure lui un ricercatore critico.

Nella misura in cui l'educatore presenta agli educandi il contenuto, qualunque esso sia, dello studio da farsi, "rivede" le situazioni oggettivate prima, attraverso la re-visione degli educandi. Per il fatto che questa pratica educativa si struttura come situazione gnoseologica, il compito dell'educatore che problematizza è offrire, insieme agli educandi, le condizioni in cui si verifichi il superamento della conoscenza a livello di *doxa*, per mezzo della vera conoscenza che si verifica a livello di *logos*.

Si verifica quindi che, mentre la pratica "depositaria" (come si è messo in evidenza) comporta una specie di anestesia, perché inibisce il potere creatore degli educandi, l'educazione problematizzante, di carattere autenticamente riflessivo, comporta un atto permanente di rivelazione della realtà. La prima pretende mantenere *l'immersione*; la seconda al contrario, si sforza di far *emergere* le coscienze, da cui risulta la loro *inserzione critica* nella realtà.

Quanto più gli educandi dovranno affrontare problemi, tanto più si sentiranno sfidati. Tanto più sfidati, quanto più obbligati a rispondere alla sfida. Sfidati, comprendono la sfida nell'atto stesso di captarla. Ma, precisamente perché captano la sfida come un problema in rapporto con altri problemi, in un piano di totalità e non come qualcosa di fossilizzato, la comprensione che risulta tende a divenire sempre più critica, e per questo sempre più libera dall'alienazione.

Tale comprensione provoca nuove comprensioni delle sfide, che nascono dalle successive risposte; in tal modo gli educandi prendono coscienza del loro impegno.

L'educazione come pratica della libertà, all'opposto dell'altra che è pratica di dominio, comporta la negazione dell'uomo astratto, isolato,

senza legami col mondo, e anche la negazione di un mondo slegato dagli uomini.

La riflessione proposta in *L'educazione come pratica della libertà*, proprio perché è autentica, non riguarda questo uomo-astrazione e neppure questo mondo senza uomo, ma gli uomini nei loro rapporti col mondo. Rapporti in cui coscienza e mondo fanno la loro verifica simultanea. Non c'è una coscienza prima e un mondo poi, e viceversa. «La coscienza e il mondo – dice Sartre – si svolgono contemporaneamente: il mondo è essenzialmente esterno alla coscienza ma anche relativo a essa»[10].

Perciò una volta, in uno dei "circoli di cultura" del programma realizzato in Cile, un contadino che la concezione "depositaria" classificherebbe "ignorante assoluto", mentre discuteva il concetto antropologico di cultura attraverso una "codificazione", dichiarò: «Adesso mi accorgo che non esiste mondo senza uomini». E quando l'educatore gli disse: «Ammettiamo per assurdo che tutti gli uomini del mondo muoiano, ma che resti la terra, con gli alberi, gli uccelli, gli animali, i fiumi, il mare, le stelle... tutto questo non sarebbe mondo?». «No!» rispose con forza «mancherebbe colui che dice: "*questo è il mondo*"». Il contadino volle dire esattamente che mancherebbe la coscienza del mondo, che comporta necessariamente il mondo della coscienza.

In realtà, non esiste un *io* che si strutturi senza un *non-io*. A sua volta, il non-io che costituisce l'io si struttura proprio in questo atto di costruire. In tal modo, il mondo che costituisce la coscienza diventa mondo della coscienza, un obiettivo che essa percepisce e a cui si lega *intenzionalmente*. Di qui, la validità dell'affermazione di Sartre, già citata: «Coscienza e mondo fanno la loro verifica contemporaneamente».

Nella misura in cui gli uomini, riflettendo contemporaneamente su se stessi e sul mondo, aumentano il campo della loro percezione, dirigono la loro "mira" a oggetti "percepiti" che, fino a quel momento, non si distaccavano, non erano "collocati a sé", benché presenti a ciò che Husserl chiama "visioni di fondo"[11]. Così, nelle loro "visioni di fondo",

[10] J.-P. Sartre, *L'homme et les choses,* in «Poésie '44», Parigi 1944.

[11] E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica.* Einaudi, Torino 1976.

distaccano gli oggetti percepiti, e rivolgono su di essi la loro riflessione.

Ciò che prima esisteva oggettivamente, ma non era percepito nelle sue implicazioni più profonde (e a volte neppure era percepito), "si stacca", assume il carattere di un problema e quindi di una sfida.

A partire da questo momento, "l'oggetto percepito e distaccato" già provoca la "mira" degli uomini e come tale la loro azione e la loro conoscenza.

Ci sia permessa una ripetizione insistente: mentre nella concezione "depositaria" l'educatore "riempie" gli educandi di falso sapere (che sono i contenuti imposti), nella pratica problematizzante gli educandi sviluppano la loro capacità di captare e comprendere il mondo, che appare loro, nei rapporti che stabiliscono, non più come una realtà statica, ma come un processo. Allora la tendenza dell'educatore/educando, come degli educandi/educatori, è stabilire una forma autentica di pensare e di agire. Pensare se stessi e il mondo simultaneamente, senza separare il pensiero dall'azione.

L'educazione problematizzante diventa così uno sforzo permanente attraverso cui gli uomini percepiscono criticamente come "*sono in divenire*" nel mondo, *con* cui e *in* cui si trovano.

Se di fatto non è possibile intenderli fuori dei loro rapporti dialettici con il mondo, e se questi esistono indipendentemente dal fatto che essi li percepiscano o no, e indipendentemente da come li percepiscono, è pur vero che la loro maniera di agire, qualunque essa sia, è in funzione del come essi percepiscono se stessi nel mondo.

Ancora una volta si oppongono le due concezioni e le due pratiche che stiamo analizzando. Quella "depositaria", è ovvio, insiste nel mantenere occulte certe ragioni che spiegano come gli uomini "*sono in divenire*" nel mondo, e perciò maschera la realtà con dei miti. Quella problematizzante, impegnata nella liberazione, affronta la demitizzazione. Perciò la prima nega il dialogo, mentre la seconda trova in esso il rapporto indispensabile all'atto del conoscere, che disvela la realtà.

La prima è assistenziale, la seconda è critica. La prima, nella misura in cui, asservita alla dominazione, inibisce la creatività e (benché non possa sopprimere *l'intenzionalità* della coscienza come un prendere distanza dal mondo) la "addomestica", nega agli uomini la possibilità

di crescere nella loro vocazione ontologica e storica, a umanizzarsi. La seconda, nella misura in cui, al servizio della liberazione, si basa sulla creatività e stimola la riflessione e l'azione autentica dell'uomo sulla realtà, risponde alla sua vocazione a "essere", che non sarebbe autentica fuori di una ricerca e di una trasformazione creatrice.

4. L'uomo come essere inconcluso e la sua permanente ricerca di "essere di più"

La concezione e la pratica depositaria, che immobilizzano l'uomo e fissano la realtà, finiscono col misconoscere gli uomini come esseri storici, mentre quella problematizzante parte esattamente dal carattere storico e dalla storicità degli uomini. Perciò stesso li riconosce come "*esseri in divenire*", incompleti, inconclusi, *nella* realtà e *come* una realtà, la quale, perché è storica, è anch'essa incompleta. A differenza degli altri animali, che sono soltanto incompleti ma non sono storici, gli uomini sanno di essere incompleti. Hanno la coscienza della loro inconclusione. Lì si trovano le radici dell'educazione, come fenomeno esclusivamente umano. Cioè, nell'inconclusione degli uomini e nella coscienza che ne hanno. Per questo l'educazione è un "che-fare" permanente. Permanente, in ragione dell'inconclusione degli uomini e del divenire della realtà.

In questo modo, l'educazione si ri-fa costantemente attraverso la prassi. Per "*essere*" bisogna "*essere-in-divenire*". La sua "durata", nel senso bergsoniano della parola, come processo, si localizza nel gioco dei contrari permanenza/cambiamento.

Mentre la concezione "depositaria" mette in evidenza il permanere, la concezione problematizzante dà forza al cambiamento. Quindi la concezione "depositaria", comportando l'immobilismo a cui abbiamo fatto riferimento, diventa reazionaria, mentre la concezione problematizzante, che, non accettando un presente "di buona condotta", neppure accetta un futuro prefabbricato, affonda le sue radici in un presente dinamico e diventa rivoluzionaria.

L'educazione problematizzante, che non è un cristallizzarsi reazionario, è probabilità rivoluzionaria di futuro. Quindi è profetica e per

questo capace di speranza[12]. Corrisponde alla condizione degli uomini come esseri storici e alla loro storicità. Si identifica con loro come esseri che vanno oltre se stessi, come "progetti", come esseri che camminano in avanti, che guardano in avanti; come esseri che l'immobilismo minaccia mortalmente; per i quali guardarsi indietro non deve essere una forma nostalgica di voler tornare, ma un modo per conoscere meglio ciò che stanno divenendo, per costruire meglio il futuro. Quindi si identifica col movimento permanente in cui gli uomini sono inseriti, come esseri che sanno di essere inconclusi; movimento che è storico e ha il suo punto di partenza, il suo soggetto e il suo obiettivo. Il punto di partenza di questo movimento si trova proprio negli uomini. Ma, poiché non esistono uomini senza mondo e senza realtà, il movimento parte dai rapporti uomini/mondo. Cioè il punto di partenza si trova sempre negli uomini, nel loro qui e nel loro *adesso*, che costituiscono poi la situazione in cui si trovano ora immersi, ora emersi, ora inseriti. Solo a partire da questa situazione, che determina anche la percezione che ne hanno, essi possono muoversi. E per farlo autenticamente è necessario, fra l'altro, che la situazione in cui si trovano non appaia loro come qualcosa di fatale e insuperabile, ma come una sfida, che solo li limita. Mentre la pratica "depositaria", per tutto ciò che ne abbiamo detto, mette in rilievo, direttamente o indirettamente, la percezione fatalista che gli uomini possono avere della loro situazione, la pratica problematizzante , al contrario, propone agli uomini la loro situazione come problema. Propone loro la propria situazione come incidenza del loro atto di conoscere, attraverso cui sarà possibile il superamento della percezione magica o "naturale" che eventualmente possano averne. La percezione "naturale" o magica della realtà, da cui risultava l'atteggiamento fatalista, cede il posto a una percezione che è capace di

[12] Nel saggio *Cultural Action for Freedom* (in «Harvard Educational Review», Cambridge Mass., 1970) abbiamo discusso più ampiamente questo senso profetico e speranzoso dell'educazione (o azione culturale) problematizzante. Profetismo e speranza che risultano dal carattere utopico di tal forma di azione, intendendosi per utopia l'unità indissolubile della denuncia con l'annuncio, Denuncia di una realtà disumanizzante e annuncio di una realtà in cui gli uomini possano "essere di più". Annuncio e denuncia non sono però parole vuote, ma impegno storico.

percepire se stessa. E proprio perché è capace di percepire se stessa, mentre percepisce la realtà che le sembrava inesorabile, è capace di oggettivarla.

In questo modo, approfondendo la presa di coscienza della situazione, gli uomini se ne "appropriano" in quanto realtà storica, cioè in quanto realtà suscettibile di essere da essi trasformata.

Il fatalismo allora cede il posto all'impeto di trasformazione e di ricerca, di cui gli uomini si sentono soggetti.

Costituisce realmente una violenza il fatto che gli uomini, esseri storici e necessariamente inseriti nel movimento di ricerca, insieme con altri uomini, non ne possano essere gli agenti. Perciò la situazione, qualunque essa sia, in cui alcuni uomini proibiscono ad altri di essere i soggetti della loro propria ricerca, è una situazione di violenza. Non importano i mezzi usati per questa proibizione. Renderli degli oggetti significa alienarli dalle loro decisioni, che sono trasferite a un altro o ad altri. Questo movimento di ricerca però, si giustifica solo nella misura in cui è diretto verso "l'essere di più", verso l'umanizzazione degli uomini. E questa, come abbiamo affermato nel primo capitolo, è la loro vocazione storica, contraddetta dalla disumanizzazione, che non essendo vocazione, è però un'ipotesi che si può verificare nella storia. E come ipotesi, deve apparire agli uomini sotto forma di sfida e non di freno alla ricerca. Questa ricerca dell'*essere di più* però, non può realizzarsi nell'isolamento, nell'individualismo, ma nella comunione, nella solidarietà delle esistenze concrete; non può quindi verificarsi nei rapporti antagonistici tra oppressori e oppressi.

Nessuno può "essere", con autenticità, mentre impedisce che gli altri *siano.* È questa un'esigenza radicale. L'*essere di più* ricercato nell'individualismo conduce a un *avere di più* egoista, che è una forma di *essere di meno.* Di disumanizzazione. Non vogliamo dire con questo che per essere non sia fondamentale avere. Precisamente perché lo è, l'*avere di alcuni,* non può divenire l'ostacolo all'*avere dei più,* rafforzando il potere dei primi, con cui essi schiacciano i secondi sprovvisti di potere. Lo sforzo massimo realizzabile da una pratica "depositaria" è addolcire questa situazione, mantenendo però le coscienze immerse in essa. Per l'educazione problematizzante, come avventura umanista e

liberatrice, l'importante è che gli uomini sottomessi alla dominazione lottino per la propria emancipazione. Perciò questa educazione, in cui educatori e educandi si fanno soggetti del loro processo, superando l'intellettualismo alienante, superando l'autoritarismo dell'educatore depositante, supera anche la falsa coscienza del mondo.

A questo punto il mondo non è qualcosa di cui si parli con parole false, ma il mediatore dei soggetti dell'educazione, il luogo di incidenza dell'azione trasformatrice degli uomini, da cui risulta la loro umanizzazione.

Questa è la ragione per cui la concezione problematizzante dell'educazione non può servire all'oppressore.

Nessun ordine costituito come oppressione tollererebbe che tutti gli oppressi passassero a chiedersi «Perché?».

Se questa educazione, costituita come sistema, può essere realizzata solo dalla società che ha fatto la rivoluzione, ciò non significa che i "leader" della rivoluzione debbano attendere di conquistare il potere per applicarla. Nel processo rivoluzionario i "leader" non possono seguire la pratica dell'educazione depositaria e illudersi di abbandonarla dopo essere arrivati al potere[13]".

[13] Nel quarto capitolo analizzeremo questo aspetto discutendo le teorie dell'azione dialogica e dell'azione anti-dialogica.

CAPITOLO TERZO

1.1. Dialogicità e dialogo

Iniziando questo capitolo, che si riferisce all'atteggiamento dialogico come fondamento dell'educazione, e considerando che si tratterà di una continuazione delle analisi fatte nei capitoli precedenti circa l'educazione problematizzante, ci sembra indispensabile tentare alcune riflessioni sull'essenza del dialogo. Con tali riflessioni intendiamo approfondire alcuni aspetti dello stesso tema, già affrontato nel saggio *L'educazione come pratica delle libertà*[1].

Quando si tenta di penetrare nel dialogo, come fenomeno umano, si scopre qualcosa che si identifica con lui: *la parola.* Ma scoprendo la parola, come qualcosa di più che un semplice strumento che realizza il dialogo, ci troviamo di fronte alla necessità di ricercare anche i suoi elementi costitutivi.

Questa ricerca ci porta a cogliere nella parola due dimensioni: azione e riflessione, talmente solidali, strette da un'interazione così radicale che, sacrificandosi anche parzialmente una delle due, immediatamente l'altra ne risente. Non esiste parola autentica che non sia prassi[2]. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo[3].

D'altra parte la parola non autentica, con la quale non si può trasformare la realtà, risulta dalla dicotomia che si stabilisce tra i suoi

[1] P. Freire, *op. cit.*, Mondadori, Milano 1973.

[2] Parola $\frac{\text{azione}}{\text{riflessione}}$ = prassi Sacrificio $\frac{\text{dell'azione}}{\text{della riflessione}}$ = verbosità / attivismo

[3] Alcune di queste riflessioni sono frutto dei nostri colloqui con Ernani Maria Fiori.

elementi costitutivi. E se alla parola manca il momento dell'azione, ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione, e ne risulta un'inflazione di suoni, che è verbosità, bla-bla-bla. Perciò parola alienata e alienante. È una parola vuota, dalla quale non si può attendere la denuncia del mondo, perché non esiste denuncia autentica senza impegno a trasformare, e non esiste impegno senza azione.

Se invece si mette l'accento esclusivamente sull'azione, con il sacrificio della riflessione, la parola diventa *attivismo*. Questo, che è azione per l'azione, minimizza la riflessione, nega anche la vera prassi e rende impossibile il dialogo.

Ciascuna di queste dicotomie, diventando forma non autentica di esistenza, genera forme non autentiche di pensiero, che rafforzano la matrice da cui hanno avuto origine.

L'esistenza, proprio perché è umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere umanamente è dare un nome al mondo, è modificarlo. Il mondo denominato, a sua volta, ritorna in forma di problema ai soggetti che gli danno un nome, ed esige da loro una nuova denominazione.

Non è nel silenzio che gli uomini si fanno[4], ma nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione.

Se il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il mondo, parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma diritto di tutti gli uomini.

Precisamente per questo, nessuno può parlare veramente da solo, o *per* gli altri, in un atto di prescrizione, per cui ruba la parola ai più.

Il dialogo è questo incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome, e quindi non si esaurisce nel rapporto io/tu.

Questa è la ragione per cui non è possibile il dialogo tra coloro che vogliono dare un nome al mondo e coloro che non lo vogliono; tra

[4] Non ci riferiamo qui, evidentemente, al silenzio delle meditazioni profonde, in cui gli uomini, uscendo solo apparentemente dal mondo, allontanandosi da esso per considerarlo a distanza nella sua globalità, proprio per questo continuano a esistere con lui. Quindi tali forme di raccoglimento sono valide solo quando in esse gli uomini sono "bagnati" di realtà, e non quando significano disprezzo per il mondo, fuga, "schizofrenia storica".

coloro che negano ai più il diritto di parlare e coloro che si trovano di fronte al rifiuto di questo diritto. È necessario anzitutto che coloro che si trovano di fronte a questo rifiuto riconquistino questo diritto, e impediscano che questa violenza disumanizzante continui.

Se gli uomini trasformano il mondo dandogli un nome, attraverso la parola, il dialogo si impone come cammino per cui gli uomini acquistano significato in quanto uomini.

Perciò il dialogo è un'esigenza esistenziale. E se esso è l'incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare, non si può ridurre all'atto di depositare idee da un soggetto nell'altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo.

Non è neppure una discussione bellicosa, polemica, tra soggetti che non aspirano a impegnarsi nella denominazione del mondo, e neppure nella ricerca della comune verità, ma semplicemente nell'imposizione della propria verità.

E poiché è un incontro di uomini che danno un nome al mondo, non deve essere l'elargizione degli uni agli altri. È un atto di creazione. Quindi non può essere morboso strumento di conquista dell'altro. La conquista, implicita nel dialogo, è quella del mondo, che i due soggetti realizzano insieme. Conquista del mondo per la liberazione dell'uomo.

Non esiste dialogo però, se non esiste un amore profondo per il mondo e per gli uomini. Non è possibile dare un nome al mondo, in un gesto di creazione e ricreazione, se non è l'amore a provocarlo[5]. L'amo-

[5] Ci convinciamo sempre più della necessità che i veri rivoluzionari riconoscano nella rivoluzione un atto di amore, perché è un atto creatore e liberatore. Per noi la rivoluzione, che non si fa senza teoria della rivoluzione, quindi senza scienza, non trova nella scienza un motivo di inconciliabilità con l'amore. Direi piuttosto che la rivoluzione è fatta dagli uomini in nome della loro umanizzazione. Cos'è che porta i rivoluzionari ad aderire agli oppressi, se non la condizione disumana in cui questi si trovano? Il logorio cui è sottoposta la parola amore nel mondo capitalista non può far sì che la rivoluzione rinunci a essere "amorosa" e che i rivoluzionari ne nascondano il carattere biofilo. Guevara, benché abbia notato "il rischio di sembrare ridicolo", non ha esitato ad affermare che il vero rivoluzionario è guidato da grandi sentimenti di amore. E. Guevara, *Nella fucina del socialismo*, III volume delle *Opere*, Feltrinelli, Milano 1968, pp. 21-22: «Mi lasci dire, a rischio d'apparirle ridicolo, che il vero rivoluzionario è guidato da grandi sentimenti di amore. È impossibile concepire un autentico rivoluzionario che non abbia questa qualità».

re, che è fondamento del dialogo, è anch'esso dialogo. Quindi è essenzialmente compito di soggetti, e non si può verificare nel rapporto di dominazione, dove impera la patologia dell'amore: sadismo in chi domina, masochismo in chi è dominato. Amore, no.

Poiché è un atto di coraggio e mai di paura, l'amore è un impegno con gli uomini. Ovunque essi si trovino, oppressi, l'atto di amore consiste nell'impegnarsi per la loro causa. La causa della loro liberazione. Ma questo impegno, proprio perché è amoroso, è dialogico.

In quanto atto di coraggio, non può essere bigotto; come atto di libertà, non può essere pretesto alla manipolazione, ma generatore di altri atti di libertà. All'infuori di questo, non è amore.

Solo sopprimendo la situazione di oppressione, è possibile restaurare l'amore che in essa era proibito.

Se non amo il mondo, se non amo la vita, se non amo gli uomini, non mi è possibile il dialogo.

D'altra parte non c'è dialogo senza umiltà. Dare un nome al mondo, per ricrearlo permanentemente, non può essere un atto arrogante.

Il dialogo, come incontro degli uomini nel compito comune di saper agire, si interrompe se i suoi poli (o uno dei due) perdono l'umiltà.

Come posso dialogare se alieno l'ignoranza, cioè se la vedo sempre nell'altro e mai in me?

Come posso dialogare, se mi pongo come uomo differente, virtuoso per eredità, di fronte agli altri, semplici "questo", in cui non riconosco *altri io*?

Come posso dialogare, se mi sento chiuso in una élite di uomini puri, padroni della verità e del sapere, per i quali tutti coloro che si trovano fuori sono "questi" o "indigeni inferiori"? Come posso dialogare, se parto dall'idea che dare un nome al mondo è compito di uomini scelti, e che la presenza delle masse nella storia è un segno del suo logorio, che devo evitare?

Come posso dialogare, se mi chiudo al contributo degli altri, che mai riconosco, e me ne sento persino offeso?

Come posso dialogare se temo il superamento, e se solo pensandoci, soffro e mi deprimo?

L'autosufficienza è incompatibile con il dialogo. Gli uomini, che non hanno umiltà o la perdono, non possono avvicinarsi al popolo.

Non possono essergli compagni nel dare un nome al mondo. Se qualcuno non è capace di sentirsi e di sapersi uomo come gli altri, deve camminare ancora molto, per arrivare al luogo di incontro con essi. In questo luogo di incontro non ci sono gli ignoranti assoluti e nemmeno i saggi assoluti: ci sono uomini che, in comunione, cercano di sapere di più.

Non c'è dialogo neppure quando manca una grande fede negli uomini. Fede nel loro potere di fare e rifare. Di creare e ricreare. Fede nella loro vocazione a "essere di più", che non è privilegio di alcuni eletti, ma diritto degli uomini.

La fede negli uomini è un dato "a priori" del dialogo. Perciò esiste prima che il dialogo si apra. L'uomo "dialogico" ha fede negli uomini ancor prima di trovarsi di fronte a loro. Tale fede però non è ingenua. L'uomo dialogico, che è critico, sa che se il potere di fare, di creare, di trasformare, è un potere degli uomini, questo potere può essere distrutto. Questa possibilità però, invece di uccidere nell'uomo dialogico la sua fede negli uomini, gli appare come una sfida a cui deve rispondere. È convinto che questo potere di fare e trasformare, anche se negato in situazioni concrete, tende a rinascere. Può rinascere. Può costituirsi. Non gratuitamente, ma nella lotta e attraverso la lotta per la liberazione. Con l'instaurazione del lavoro non più schiavo ma libero, che dà la gioia di vivere.

Senza questa fede negli uomini il dialogo è una farsa. Si trasforma, nella migliore delle ipotesi, in manipolazione di paternalismo dolciastro.

Affondando le sue radici nell'amore, nell'umiltà, e confermando la fede negli uomini, il dialogo diventa un rapporto orizzontale, in cui la fiducia di un polo verso l'altro è conseguenza ovvia. Sarebbe una contraddizione se, amoroso, umile e pieno di fede, il dialogo non provocasse questo clima di fiducia tra i suoi soggetti. Perciò non esiste questa fiducia nella concezione anti-dialogica dell'educazione depositaria.

Se la fede negli uomini è un dato "a priori" del dialogo, la fiducia comincia con lui. La fiducia rende gli uomini, che sono capaci di dialogo, sempre più compagni della denominazione del mondo. Se manca questa fiducia, vuol dire che sono mancate le condizioni discus-

se anteriormente. Un falso amore, una falsa umiltà, una fede debole negli uomini non possono generare fiducia. La fiducia comporta la testimonianza (che un soggetto dà all'altro) delle sue reali e concrete intenzioni. Non può esistere se la parola, perdendo il suo carattere, non coincide con gli atti. Dire una cosa e farne un'altra, non prendendo sul serio la parola, non può essere uno stimolo alla fiducia.

Parlare per esempio di democrazia, e mettere il popolo a tacere, è una farsa. Parlare di umanesimo e negare gli uomini è una menzogna.

Neppure c'è un dialogo quando non c'è speranza. La speranza si trova alla radice stessa della inconclusione degli uomini, dalla quale essi partono verso una ricerca permanente. Ricerca che non può farsi nell'isolamento, ma nella comunione degli uni con gli altri, e perciò irrealizzabile nella situazione concreta di oppressione.

Rinunciare ad alimentare la speranza è anche un modo di mettere a tacere il mondo, di fuggirlo. La disumanizzazione che risulta dall'"ordine" ingiusto, non può essere motivo per perdere la speranza, ma al contrario per far crescere la speranza. Quella che porta alla ricerca incessante della creazione di un'umanità, che ora è negata dall'ingiustizia.

La speranza non significa però incrociare le braccia e aspettare; mi muovo nella speranza nella misura in cui lotto, e se lotto con speranza, spero.

Se il dialogo è l'incontro degli uomini per "*essere di più*", non può farsi senza speranza. Se i soggetti del dialogo non sperano nulla dal loro "che-fare", non ci può essere dialogo. Il loro incontro è vuoto e sterile. È burocratico e noioso.

Finalmente, non c'è dialogo vero se non esiste nei soggetti un pensiero vero. Un pensare critico. Un pensiero che, non accettando la dicotomia mondo/uomini, riconosce tra loro una solidarietà che non si spezza.

Tale pensiero percepisce la realtà come processo, e la capta in costante divenire e non come qualcosa di statico. Non si scinde dall'azione. "Si bagna" costantemente nella temporalità, di cui non teme i rischi.

Si oppone al pensare acritico, che vede «il tempo storico come un peso, come una stratificazione delle acquisizioni e delle esperienze del

passato»[6] da cui risulta che il presente deve necessariamente essere qualcosa di normalizzato in una specie di buona condotta.

Per il pensare acritico, l'importante è adattarsi a questo oggi normalizzato. Per quello critico, l'importante è la trasformazione permanente della realtà, in vista della permanente umanizzazione degli uomini. Per il pensiero critico, direbbe Pierre Furter, «la meta non sarà più eliminare i rischi della "temporalità", afferrandosi allo spazio garantito, ma temporalizzare lo spazio, L'universo non si rivela a me nello spazio, imponendomi una presenza massiccia a cui posso solo adattarmi, ma si offre come un campo, un dominio, che prende forma via via, nella misura della mia azione»[7].

Per il pensiero acritico, la meta è afferrarsi a questo spazio garantito, adattandovisi e, negando la temporalità, negare se stessi.

Soltanto il dialogo, che comporta un pensare critico, è capace anche di generarlo.

Senza di lui non c'è comunicazione, e senza comunicazione non c'è vera educazione. Quella che, superando la contraddizione educatore/educando, si definisce come situazione gnoseologica, in cui i soggetti fanno ricadere il loro atto di conoscenza sull'oggetto conoscibile, che è il loro mediatore.

1.2. Il dialogo comincia nella ricerca del contenuto programmatico dell'educazione

Ne risulta che per un'educazione concepita come pratica della libertà il dialogo comincia non quando l'educatore/educando si trova con gli educandi/educatori in una situazione pedagogica, ma piuttosto quando quello si domanda su che cosa dialogherà con questi.

Tale inquietudine circa il contenuto del dialogo è l'inquietudine circa il contenuto programmatico dell'educazione.

Per l'educatore-depositante, nella sua posizione anti-dialogica, la domanda non si pone ovviamente circa il contenuto del dialogo, che

[6] Brano di una lettera di un amico dell'autore.

[7] P. Furter, *Educação e vida,* Vozes, Rio de Janeiro 1966, pp. 26-27.

per lui non esiste, ma circa il programma su cui disserterà con gli alunni. A questa domanda risponderà lui stesso, organizzando il suo programma. Per l'educatore/educando, che è dialogico, che problematizza la realtà, il contenuto programmatico dell'educazione non è un'elargizione o un'imposizione (un insieme di nozioni da depositare nell'educando) ma la restituzione organizzata, sistematica e arricchita agli individui di ciò che essi più desiderano sapere[8].

L'educazione autentica, insistiamo, non si fa da A verso B o da A su B, ma da A con B, attraverso la mediazione del mondo. Mondo che impressiona e sfida gli uni e gli altri, dando origine a visioni o punti di vista su di sé. Visioni impregnate di ansie, di dubbi, di speranze o disperazioni che comportano temi significativi, sulla base dei quali si costituirà il contenuto programmatico dell'educazione. Uno degli equivoci di una concezione acritica dell'umanesimo consiste nel dimenticare la situazione concreta, esistenziale, presente, degli uomini stessi, a causa dell'ansia di dar corpo a un modello ideale di "uomo buono". «L'umanesimo consiste – dice Furter – nel permettere la presa di coscienza della nostra umanità piena, come condizione e obbligo: come situazione e progetto»[9].

Semplificando, non ci si può, avvicinare agli operai, urbani o rurali, e questi generalmente immersi in un contesto coloniale, quasi visceralmente legati al mondo della natura di cui si sentono più una parte che trasformatori, per consegnare loro delle conoscenze come si deposita una somma in banca, oppure imporre un modello di "uomo buono", contenuto nel programma che noi stessi abbiamo organizzato.

Potremmo citare numerosi esempi di piani, di natura politica o semplicemente educativa, che sono falliti perché i loro realizzatori sono partiti da una visione personale della realtà. Perché non hanno preso in

[8] In una lunga conversazione con Malraux, Mao dichiarava: «Da molto tempo sostengo che dobbiamo insegnare alle masse con precisione ciò che abbiamo ricevuto da esse con confusione». A. Malraux, *Antimémoires*, Gallimard, Parigi 1967, p. 531. Questa affermazione di Mao racchiude tutta la teoria dialogica, che indica come si costituisce il contenuto programmatico dell'educazione, che non può essere elaborato a partire dagli obiettivi dell'educatore, né da ciò che a lui sembri migliore per i suoi educandi.

[9] P. Furter, *op. cit.*, p. 165.

considerazione, neppure per un istante gli uomini *come esseri in situazione* (cui dirigere il *loro* programma), ma solo come oggetti occasionali della loro azione. Per l'educatore umanista o il rivoluzionario autentico, il luogo di incidenza dell'azione è la realtà, che deve essere da essi trasformata *con* gli altri uomini (cioè il luogo di incidenza non sono gli uomini).

I dominatori agiscono sugli uomini addottrinandoli, per adattarli sempre di più a una realtà che deve rimanere intatta. Purtroppo i gruppi di avanguardia rivoluzionaria, nel loro impegno per ottenere l'adesione del popolo, cadono nell'errore di questo "racconto" del programma elaborato al vertice, nel "racconto" caratteristico della "concezione depositaria".

Si avvicinano alle masse rurali o urbane con progetti che possono corrispondere alla loro visione del mondo, ma non necessariamente a quella del popolo[10]. Dimenticano che il loro obiettivo fondamentale è lottare con il popolo per il recupero dell'umanità rubata, e non *conquistare* il popolo. Questo verbo non deve entrare nel loro linguaggio, ma in quello del dominatore. Al rivoluzionario compete liberare e liberarsi col popolo, non conquistarlo.

Le élite dominanti, nelle loro realizzazioni politiche, sono efficienti quando si servono della concezione "depositaria" (in cui uno degli strumenti è la conquista), perché nella misura in cui essa svolge un'azione che favorisce la passività, coincide con lo stato di "immersione"

[10] Mao Tse-tung, *Il fronte unico nel lavoro culturale*, dal IV volume degli *Scritti scelti*, Edizioni Rinascita, Roma 1954-56, pp. 329-330: «Per stabilire lo stretto contatto con le masse occorre conoscere le loro esigenze e i loro desideri. In ogni lavoro con le masse occorre partire dalla conoscenza delle loro esigenze e non da moventi puramente personali, anche se sono i migliori. Spesso avviene che nelle masse l'esigenza di determinate trasformazioni esiste già oggettivamente, ma la consapevolezza soggettiva di questa necessità non è ancora maturata in loro; esse non sono ancora decise, né provano alcun desiderio, di mettere in atto queste trasformazioni, e allora noi dobbiamo attendere pazientemente; e solo quando, come risultato del nostro lavoro, le masse nella loro maggioranza avranno piena coscienza della necessità di realizzare decisamente e volontariamente determinate trasformazioni, solo allora bisognerà attuarle, altrimenti si corre il rischio di allontanarsi dalle masse... In questo caso agiscono due principi: il principio delle esigenze reali delle masse e non di quelle immaginarie, esistenti soltanto nelle nostre menti, e il principio della volontà delle masse, della decisione manifestata dalle masse stesse, e non di quella che noi manifestiamo per loro».

della coscienza oppressa. Approfittando dell'"immersione" della coscienza oppressa, queste élite la trasformano nel "vaso recipiente" di cui abbiamo parlato, e vi depositano gli slogan che la rendono ancora più timorosa di fronte alla libertà.

Un lavoro veramente liberatore è incompatibile con questa pratica. Esso deve proporre agli oppressi gli slogan degli oppressori, come problema, provocando così la loro espulsione dal di dentro degli oppressi.

Infine, l'impegno degli umanisti non può essere la lotta dei loro slogan contro gli slogan degli oppressori, avendo come intermediari gli oppressi, come se fossero gli "ospiti" degli slogan degli uni e degli altri. L'impegno degli umanisti consiste nel far prendere coscienza agli oppressi che, per il fatto di essere gli "ospiti" degli oppressori e come tali dualisti, non possono "essere".

Questa pratica esige che l'accostamento alle masse popolari si faccia, non per portare loro un messaggio "salvifico", in forma di contenuto da depositarsi, ma per conoscere, nel dialogo con esse, non soltanto l'oggettività in cui si trovano, ma la coscienza che hanno di questa oggettività: i vari livelli di percezione di se stessi e del mondo, *in* cui e *con* cui si trovano.

Perciò non possiamo attenderci, se non in una prospettiva di acriticità, risultati positivi da un programma (sia esso educativo nel senso più tecnico, sia di azione politica), quando esso diviene, senza rispettare le visioni del mondo che il popolo ha o sta elaborando, una specie di "invasione culturale", anche se fatta con le migliori intenzioni[11].

Il contenuto di un programma di educazione, o di azione politica, potrà essere organizzato a partire dalla situazione presente, esistenziale, concreta, che rifletta l'insieme delle aspirazioni del popolo.

Il compito vero è proporre al popolo, attraverso certe contraddizioni di fondo, la sua situazione esistenziale, concreta, presente, come problema che, a sua volta, lo sfida ed esige da lui una risposta, non soltanto a livello intellettuale, ma anche di azione[12]. Il compito vero è: mai fare

[11] Nel prossimo capitolo analizzeremo questo problema.

[12] In questo senso è ugualmente contraddittorio che uomini veramente umanisti usino la pratica educativa depositaria, e che uomini di destra si impegnino in uno sforzo di educazione problematizzante. Questi ultimi sono sempre più coerenti: non accettano mai una pedagogia della problematizzazione.

dissertazioni astratte sulla situazione, e mai attribuirle contenuti che poco o nulla hanno a vedere con le aspirazioni, i dubbi, le speranze, i timori del popolo. Contenuti che, a volte, aumentano questi timori. Timori di coscienza oppressa.

Il nostro compito non è parlare al popolo circa la nostra visione del mondo, o tentare di imporgliela, ma dialogare con lui circa la sua e la nostra.

Dobbiamo convincerci che la sua visione del mondo, che si manifesta nelle varie forme della sua azione, riflette la sua *situazione* nel mondo. L'azione educativa e l'azione politica non possono prescindere dalla conoscenza critica di questa situazione, senza correre il rischio di predicare nel deserto o di diventare "depositarie".

Molte volte educatori e politici parlano e non sono capiti perché il loro linguaggio non è in sintonia con la situazione concreta degli uomini a cui si rivolgono. Il loro parlare è un discorso in più, alienato e alienante.

Il linguaggio dell'educatore o del politico (e sempre più ci convinciamo che quest'ultimo deve diventare anche educatore nel senso più ampio dell'espressione), così come il linguaggio del popolo, non esiste senza il pensiero; ambedue poi, linguaggio e pensiero, non esistono fuori di una realtà cui si riferiscono. In tal modo, affinché ci sia comunicazione efficace tra loro, è necessario che educatore e politico siano capaci di conoscere le condizioni strutturali in cui si costituiscono il pensiero e il linguaggio del popolo, dialetticamente.

Ne deriva che il contenuto di un programma di azione, che appartiene ad ambedue, non può essere una scelta esclusiva degli educatori o dei politici, ma di loro e del popolo.

Il contenuto di un programma di educazione lo cercheremo nella realtà che è la nostra mediatrice, e nella coscienza che ne abbiamo. Il momento di questa ricerca dà inizio al dialogo dell'educazione come pratica della libertà. È il momento in cui si realizza l'indagine di quello che chiamiamo *universo tematico*[13] del popolo o l'insieme dei suoi *temi generatori.*

[13] Nello stesso senso usiamo l'espressione: *tematica significativa.*

2.1. I rapporti uomini/mondo, i "temi generatori" e il contenuto programmatico di questa educazione

Questa indagine comporta necessariamente una metodologia che non può contraddire l'apertura al dialogo propria dell'educazione liberatrice. Ne deriva una metodologia dialogica. Ne deriva anche una metodologia "coscientizzatrice" che suscita contemporaneamente la capacità di apprendere i "temi generatori" e la presa di coscienza degli individui.

Questa è la ragione per cui (sempre in coerenza con l'obiettivo di liberazione propria dell'educazione dialogica) non si tratta di avere negli uomini l'oggetto della ricerca, di cui il ricercatore sarebbe il soggetto.

La ricerca non si dirige agli uomini, quasi si trattasse di pezzi anatomici, ma al loro pensiero-linguaggio (riferito alla realtà) ai livelli della loro percezione della realtà, alla loro visione del mondo, in cui si trovano coinvolti i "temi generatori".

Prima di domandarci che cosa è un tema generatore (e la risposta ci chiarirà che cosa è "l'universo minimo tematico") ci sembra indispensabile svolgere alcune riflessioni.

Il concetto di "tema generatore" non è una creazione arbitraria, o un'ipotesi di lavoro che debba essere provata. Se il "tema generatore" fosse un'ipotesi da comprovarsi, la ricerca non indagherebbe circa i suoi contenuti, ma circa la sua esistenza o no.

In questo caso, prima di sforzarci di assimilarlo nella sua ricchezza, nel suo significato, nella sua pluralità, nel suo "divenire", nella sua costituzione storica, dovremmo constatare inizialmente la sua oggettività. Soltanto dopo, potremmo tentare di captarlo.

Benché questa posizione (di un dubbio critico) sia legittima, ci sembra che alla constatazione di un tema generatore, in quanto dato concreto, si arriva non solo attraverso la nostra esperienza esistenziale, ma anche attraverso una riflessione critica sui rapporti uomini/mondo e uomini/uomini, impliciti nei primi.

Fermiamoci a questo aspetto. Anche se può sembrare un luogo comune, non sarà mai troppo insistere sul fatto che gli uomini sono gli

unici esseri, tra quelli "inconclusi", capaci di avere come oggetti della propria coscienza non solo la loro propria attività, ma anche se stessi, e ciò li distingue dagli animali, incapaci di separarsi, dalla loro attività.

In questa distinzione, apparentemente superficiale, troviamo le linee di separazione tra i due campi.

L'animale, non potendo separarsi dalla sua attività, sulla quale non può esercitare un atto riflessivo, non riesce a impregnare di un significato (che vada oltre lui stesso) la trasformazione che realizza nel mondo.

Nella misura in cui la sua attività è una "aderenza", i risultati della trasformazione che essa opera non lo superano. Non si separano da lui, così come non si separa la sua attività, che perciò manca di obiettivi che siano proposti da lui stesso. L'animale non si separa dalla sua attività, che aderisce a lui, ma il cui punto di decisione si trova fuori di lui: nella specie a cui appartiene.

L'animale, per il fatto che si identifica con la sua attività, senza potersene separare, si struttura fondamentalmente come un essere "chiuso in sé". L'animale è a-storico perché non possiede in sé la capacità di decisione, perché non può oggettivare se stesso né la sua attività, e manca di obiettivi da proporsi o da proporre, perché vive "immerso" nel mondo, cui non riesce a dare un significato, e anche perché non ha un domani né un oggi, ma vive in un presente che lo schiaccia. La sua vita a-storica non si svolge nel mondo, inteso in senso rigoroso, dal momento che il mondo non si struttura per lui come "non-io" capace di renderlo un "io".

Il mondo umano, che è storico, diventa, per l'essere "chiuso in sé", semplice supporto. Il suo contorno non gli è *problematico*, ma *stimolante*. La sua vita non consiste nel correre dei rischi, dal momento che non sa di correrli. Queste sono sfide percettibili riflessivamente, ma solo "notate" attraverso i segni che le denunciano, e quindi non esigono risposte che comportino azioni di carattere decisivo. L'animale, perciò stesso, non può impegnarsi. La sua condizione a-storica non gli permette di *assumere* la vita, e dal momento che non la assume, non la può costruire. E se non costruisce, non può trasformare il suo contesto. Non può neppure sapersi distrutto dentro la vita, perché non riesce ad

allungare il suo supporto là dove essa si trova, in un mondo significativo e simbolico, qual è il mondo comprensivo della cultura e della storia. Per questa ragione l'animale non animalizza il suo contesto per animalizzare se stesso, ma neppure segue il processo contrario. Tanto nel bosco come nel giardino zoologico continua come "essere chiuso", in sé, animale tanto qui quanto là.

Gli uomini invece, poiché hanno coscienza della propria attività e del mondo in cui stanno, e agiscono in funzione di obiettivi che propongono e si propongono, e poiché il punto di decisione della loro ricerca si trova nei rapporti col mondo e con gli altri, impregnando il mondo della loro presenza creatrice attraverso la trasformazione che vi realizzano (nella misura in cui si possono separare da lui, e separandosi possono restare con lui) gli uomini, al contrario degli animali, non solo vivono, ma esistono, e la loro esistenza è storica.

Se la vita dell'animale si svolge in un supporto a-temporale, piatto, uguale, l'esistenza degli uomini si svolge nel mondo che essi ri-creano e trasformano incessantemente. Se, nella vita dell'animale, il "qui" non è altro che un "habitat" con cui egli entra in contatto, nell'esistenza degli uomini invece il "qui" non è soltanto uno spazio fisico, ma anche uno spazio storico. Per l'animale, a rigore di termini, non esiste un "qui", un "adesso", un "lì", un domani, un ieri, perché, mancandogli la coscienza di sé, il suo vivere è un determinismo totale. Non è possibile all'animale oltrepassare i limiti imposti dal "qui", dall'"ora", o dal "lì".

Gli uomini, al contrario, perché sono coscienza di sé, e così coscienza del mondo, poiché sono un "corpo cosciente", vivono un rapporto dialettico tra la determinazione dei limiti e la loro libertà.

Separandosi dal mondo, che oggettivano, separando la propria attività da se stessi, avendo il punto di decisione della loro attività in se stessi, nei loro rapporti col mondo e con gli altri, gli uomini superano le "situazioni-limite", che non devono essere prese come situazioni insuperabili, oltre le quali nulla più esisterebbe[14]. Nel momento stesso

[14] Il brasiliano A. Vieira Pinto analizza con una certa lucidità il problema delle "situazioni-limite", il cui concetto egli sfrutta, svuotandolo però della dimensione pessimista che si trova originariamente in Jaspers. Secondo Vieira Pinto, le situazioni-

in cui gli uomini le "apprendono" come freni, configurandosi in un insieme di ostacoli alla loro liberazione, si trasformano in "percepiti distaccati" nella loro "visione di fondo".

Si rivelano così, come realmente sono, dimensioni concrete e storiche di una certa realtà. Dimensioni che sfidano gli uomini, i quali incidono su di esse attraverso azioni che Vieira Pinto chiama "atti-limite", quelli che si dirigono al superamento e alla negazione del dato, invece di comportare la sua accettazione docile e passiva.

Questa è la ragione per cui non sono le "situazioni-limite" in sé che generano un clima di rinuncia, alla speranza, ma la percezione che gli uomini ne hanno in un dato momento storico, come un freno imposto, come qualcosa che non possono superare.

Nel momento in cui comincia la percezione critica, nell'azione stessa, si sviluppa un clima di speranza e di fiducia che porta gli uomini a impegnarsi nel superamento delle "situazioni-limite".

Questo superamento, che non esiste fuori dei rapporti uomini/mondo, si può solo verificare attraverso l'azione degli uomini sulla realtà concreta in cui si verificano le "situazioni-limite". Una volta che queste siano superate con la trasformazione della realtà, ne sorgeranno di nuove, che provocheranno altri "atti-limite" dell'uomo.

È proprio degli uomini trovarsi, come coscienza di sé e del mondo, nel rapporto tipico di chi affronta la sua realtà, in cui si verificano storicamente le "situazioni-limite". Questo affrontare la realtà per superare gli ostacoli può essere fatto solo storicamente, così come storicamente si oggettivano le "situazioni-limite".

Nel "mondo" dell'animale, che a rigore di termini non è un mondo ma un supporto, non esistono "situazioni-limite", per il carattere astorico del primo, che si estende al secondo. L'animale, non essendo un "essere per sé", non ha il potere di esercitare "atti-limite", che comportano un atteggiamento di decisione davanti al mondo, da cui l'essere "si separa", e oggettivandolo, lo trasforma con la sua azione. Prigioniero

limite non sono «il confine insuperabile dove terminano le possibilità»; non sono «la frontiera tra l'essere e il nulla», ma «la frontiera tra l'essere e l'essere di più». A. Vieira Pinto, *Consciéncia e realidade nacional,* ISEB, Rio de Janeiro 1960, p. 284.

organicamente del suo supporto, l'animale non se ne distingue. In questo modo, invece delle "situazioni-limite", che sono storiche, è proprio il suo supporto che lo limita massicciamente. L'animale non è in rapporto con il suo supporto (se ci fosse, il supporto sarebbe mondo) bensì adattato a esso. Ne deriva che, come "essere chiuso in sé", quando "produce" un nido, un alveare, un buco dove vivere, non sta realmente creando dei prodotti che siano il risultato di "atti-limite" cioè risposte trasformatrici. La sua attività produttrice è sottoposta alla soddisfazione di una necessità fisica, che stimola e non sfida. Ecco perché i suoi prodotti «appartengono direttamente al suo corpo fisico, mentre l'uomo è libero di fronte ai suoi prodotti»[15]. Nella misura in cui i prodotti, che risultano dall'attività dell'essere, «non appartengono al suo corpo fisico», anche se ne ricevono l'impronta, essi daranno vita a quella dimensione significativa del contesto, che così diventa mondo.

D'ora in avanti questo essere, che agisce in questa maniera e che necessariamente è un essere "coscienza di sé", un essere "per sé", non potrebbe esistere (nel mondo in cui si trova) *se non fosse in divenire* (nel mondo in cui si trova), come pure questo mondo non esisterebbe, se questo essere non esistesse.

La differenza tra i due, tra l'animale (dalla cui attività, perché non costituisce "atti-limite", non risulta un prodotto al di là di se stesso), e gli uomini (che attraverso la loro azione sul mondo, creano il dominio della cultura e della storia) consiste nel fatto che solo gli uomini sono esseri di prassi. Soltanto loro sono prassi. Prassi che, essendo riflessione e azione veramente trasformatrice della realtà, è fonte di conoscenza e di creazione. Mentre l'attività animale, realizzata senza prassi, non comporta creazione, la trasformazione operata dagli uomini la comporta.

In quanto esseri trasformatori e creatori, gli uomini, nei loro permanenti rapporti con la realtà, producono non soltanto i beni materiali, le cose sensibili, gli oggetti, ma anche le istituzioni sociali, con relative idee e concezioni[16].

[15] K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici*, Einaudi, Torino 1980[3].
[16] K. Kosiè, *Dialettica del concreto,* Bompiani, Milano 1965.

Attraverso la loro permanente azione trasformatrice della realtà obiettiva, gli uomini creano la storia e si fanno esseri storico-sociali allo stesso tempo.

Per il fatto che gli uomini, al contrario dell'animale, possono dare al tempo tre dimensioni (passato, presente, futuro), che però sono settori isolati, la loro storia, in funzione delle loro stesse creazioni, si svolge in un divenire permanente, in cui si concretano le unità che corrispondono a ogni epoca. Queste, come l'ieri, l'oggi e il domani, non costituiscono sezioni chiuse e incomunicabili del tempo, come barriere che imprigionano l'uomo. Se fosse così, sparirebbe una condizione fondamentale della storia: la sua continuità. Al contrario, le unità relative alle epoche sono in rapporto le une con le altre[17] nella dinamica della continuità storica.

Un'unità relativa a una epoca è caratterizzata da un insieme di idee, di concezioni, speranze, dubbi, valori, sfide, in interazione dialettica con i loro contrari, alla ricerca di una pienezza. La rappresentazione concreta di queste idee, valori, concezioni e speranze, come pure gli ostacoli all'"essere di più" per gli uomini, costituiscono i temi dell'epoca.

Questi poi, non solo ne comportano altri che sono i loro contrari, a volte opposti, ma indicano pure compiti da realizzare e compiere. Così non c'è modo di sorprendere i temi storici isolati, per aria, sconnessi, reificati, immobili, bensì in rapporto dialettico con gli altri, che sono i loro opposti. Come pure non esiste altro luogo per incontrarli, che non siano i rapporti uomini/mondo. L'insieme dei temi che si integrano costituisce l'universo tematico di un'epoca.

Di fronte a questo universo di temi che si contraddicono dialetticamente, gli uomini prendono le loro posizioni, anch'esse contraddittorie, realizzando compiti a favore del mantenimento o del cambiamento delle strutture.

Nella misura in cui si approfondisce l'antagonismo tra i temi che sono l'espressione della realtà, affiora una tendenza alla mitificazione della tematica e della stessa realtà, il che produce generalmente un clima di "irrazionalità" e di settarismo.

[17] Sulle epoche storiche vedere H. Freyer, *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters,* Deutsche Verlags-Anstalt, Stoccarda 1964.

Questo clima minaccia di svuotare i temi del loro significato più profondo, per la possibilità di sottrarre loro la connotazione dinamica che li caratterizza.

Nel momento in cui una società vive un'epoca come questa descritta, la propria irrazionalità creatrice di miti viene a costituire uno dei suoi temi fondamentali, che avrà come combattente in campo avversario la visione critica e dinamica della realtà; la quale impegnandosi per essere disvelata, smaschera i miti e cerca la vera realizzazione del compito umano: la permanente trasformazione della realtà per la liberazione degli uomini.

I temi[18] si trovano, in ultima analisi, avvolti nelle "situazioni-limite" mentre anche le avvolgono, perché i *compiti* che essi comportano, quando sono realizzati, costituiscono gli "atti-limite" a cui abbiamo fatto riferimento.

Finché i temi non sono percepiti come tali (che sono avvolti e che avvolgono le "situazioni-limite"), i *compiti* che a essi si riferiscono, che sono le risposte degli uomini attraverso il loro agire storico, non si realizzano in termini autentici o critici.

In questo caso i temi si trovano ricoperti dalle "situazioni-limite", che si presentano agli uomini come se fossero determinanti storiche, schiaccianti, di fronte alle quali non esisterebbe altra alternativa se non adattarsi. In questo modo gli uomini non arrivano a trascendere le "situazioni-limite", e a scoprire o individuare, al di là e in rapporto con esse, "le possibilità ancora *inedite* di azione".

In sintesi, le "situazioni-limite" comportano l'esistenza di coloro a cui direttamente o indirettamente "servono" e di coloro che esse "negano" o "frenano".

Nel momento in cui costoro le percepiscono non più come una frontiera tra l'essere e il nulla, ma tra l'essere e l'"essere di più", si fanno sempre più critici nella loro azione, che è legata a quella percezione. Percezione in cui le "possibilità ancora *inedite* di azione" sono

[18] Questi temi si chiamano generatori perché contengono in sé la possibilità di sdoppiarsi in altrettanti temi, che a loro volta provocano nuovi compiti che devono essere realizzati, a qualunque livello siano intesi e qualunque sia l'azione da essi provocata.

implicite come qualcosa di definito, che l'azione si occuperà di concretare.

Allora la tendenza dei primi è scorgere nelle "possibilità ancora inedite di azione" una "situazione-limite", che minaccia e che perciò non deve concretarsi. Quindi agiscono nel senso di mantenere la "situazione-limite" che è loro favorevole[19].

Ecco perché all'azione liberatrice, che è storica, su un contesto pure storico, si impone l'esigenza di mantenersi in rapporto di corrispondenza non solo con i "temi generatori", ma anche con la percezione che gli uomini ne hanno. Questa esigenza si prolunga necessariamente in un'altra: la ricerca della tematica significativa.

I temi generatori possono essere localizzati in circoli concentrici, che vanno dal generale al particolare. Temi di carattere universale, contenuti nell'unità caratteristica di un'epoca nel senso più ampio, che trascina tutta una variazione di unità e sotto-unità, continentali, regionali, nazionali, ecc., diversificate fra loro. Come tema fondamentale di questa unità più ampia che possiamo chiamare "nostra epoca", si trova quello della liberazione, che mette in rilievo il suo contrario, il tema della dominazione. Questo tema angoscioso sta dando alla nostra epoca il carattere antropologico a cui abbiamo accennato precedentemente.

Per raggiungere la meta della umanizzazione, che non si raggiunge senza la scomparsa dell'oppressione disumanizzante, è imprescindibile il superamento delle "situazioni-limite" in cui gli uomini si trovano quasi "reificati".

In circoli meno ampi, ci troviamo di fronte a temi e situazioni-limite caratteristiche di società di uno stesso continente o di continenti diversi, che riscontrano in questi temi e in queste "situazioni-limite" delle somiglianze storiche.

La situazione-limite del sottosviluppo, a cui è legato il problema della dipendenza, è la caratteristica fondamentale del Terzo Mondo. Il com-

[19] Il processo di umanizzazione o di liberazione sfida dialetticamente oppressi e oppressori. Per i primi costituisce le "possibilità ancora inedite di azione" a cui dar vita, per i secondi la "situazione-limite" che devono evitare.

pito di superare tale situazione, che è una totalità, cioè il compito dello sviluppo, è a sua volta l'imperativo fondamentale del Terzo Mondo.

Se guardiamo adesso una determinata società nella unità di una sua epoca, ci accorgiamo che, oltre questa tematica universale continentale o di un mondo specifico di somiglianze storiche, essa vive i suoi temi propri, le sue "situazioni-limite".

In circolo più ristretto, osserveremo delle diversificazioni tematiche, dentro una stessa società, nelle aree e sotto-aree in cui si divide, che sono tutte in rapporto col tutto di cui partecipano. Sono aree e sotto-aree che costituiscono sotto-unità caratteristiche di un'epoca. In una stessa unità nazionale, troviamo la contraddizione della "contemporaneità del non-coetaneo".

Nelle sotto-unità di cui si è parlato, i temi di carattere nazionale possono essere, o no, captati nel loro vero significato, o possono essere semplicemente sentiti. A volte, non sono neppure sentiti.

Impossibile invece è la non esistenza di temi in queste sotto-unità proprie di ogni epoca. Il fatto che gli individui di una area non percepiscano un tema generatore, che è solo apparentemente occulto, o il fatto che lo percepiscano in forma errata, può già significare l'esistenza di una situazione-limite di oppressione, in cui gli uomini si trovano più immersi che emersi. In generale la coscienza dominata (non solo popolare), che non ha percepito ancora la situazione-limite nella sua globalità, si limita a capire le sue manifestazioni periferiche, a cui attribuisce la forza inibitrice che invece è propria della "situazione-limite"[20].

Questo è un fatto di importanza indiscutibile per il ricercatore della tematica o del "tema generatore".

La questione fondamentale, nel caso, consiste nel fatto che, mancando agli uomini una comprensione critica della totalità in cui si trovano,

[20] Questo comportamento è tipico degli uomini della classe media, anche se con caratteristiche proprie, diverse da quelle dei contadini. La paura della libertà porta gli uomini della classe media ad assumere meccanismi di difesa e a nascondere ciò che è fondamentale attraverso certe forme di razionalizzazione, e a porre l'accento sull'accidentale e a negare la realtà concreta. Di fronte alle situazioni-limite, la loro tendenza è di restare alla periferia dei problemi, e irritarsi quando sono richiamati all'essenziale, che spiega l'accidentale e il secondario, cui essi "vogliono" attribuire "un significato fondamentale".

e afferrandola in pezzi che non ricostruiscono l'interazione della totalità, non la possono conoscere.

E non lo possono perché, per conoscerla, bisognerebbe partire dal punto inverso. Cioè, sarebbe loro indispensabile avere prima la visione totale del contesto, per poi separarne o isolarne gli elementi, e attraverso l'analisi di questi elementi parziali, tornerebbero con maggior chiarezza all'analisi dell'insieme.

Questo è uno sforzo da realizzarsi non solo nella metodologia della ricerca tematica, che auspichiamo, ma anche nell'educazione problematizzante che difendiamo. È lo sforzo di proporre agli individui dimensioni significative della loro realtà, la cui analisi critica renda loro possibile riconoscere l'interazione delle sue parti.

In questo modo le dimensioni significative costituite a loro volta da parti che esercitano un'interazione una sull'altra, nell'analisi devono essere percepite dagli individui come dimensioni di totalità.

In questo modo l'analisi critica di una dimensione significativo-esistenziale rende possibile agli individui un nuovo atteggiamento, anch'esso critico, di fronte alle "situazioni-limite". La percezione e la comprensione della realtà si rifanno, raggiungendo un livello che fino ad allora non avevano. Gli uomini tendono a percepire che la loro comprensione e la "ragione" della realtà non si trovano fuori di essa, come del resto essa non si trova divisa da loro (come se fosse un mondo a parte, misterioso e strano, che li schiacciasse).

In questo senso la ricerca del tema generatore, che si trova contenuto nell'*universo tematico minimo* (costituito dall'interazione che i temi generatori esercitano l'uno sull'altro) se è realizzata per mezzo di una metodologia "coscientizzatrice", oltre che renderci possibile la sua comprensione, inserisce o comincia a inserire gli uomini in una forma critica di pensare il loro mondo.

Però nella misura in cui il tutto, mentre si offre alla comprensione degli uomini, si presenta come qualcosa di opaco che li avvolge e che non arrivano a immaginare, diviene indispensabile che la loro ricerca si realizzi attraverso l'astrazione. Ciò non significa ridurre il concreto all'astratto (sarebbe come negare la sua dialetticità) ma averli come opposti che nell'atto di pensare entrano in rapporto dialettico.

Questo movimento del pensiero si verifica esattamente nell'analisi di una situazione esistenziale concreta, "codificata"[21].

"Decodificare" la situazione esistenziale provoca normalmente un passaggio dall'astratto al concreto, dalle parti al tutto, e un ritorno dal tutto alle parti: ciò significa anche riconoscimento del soggetto nell'oggetto (la situazione esistenziale concreta) e dell'oggetto come situazione in cui il soggetto si trova[22].

Questo movimento di andata e ritorno, dall'astratto al concreto che si verifica nell'analisi di una situazione "codificata", se la decodificazione è ben condotta, conduce al superamento dell'astrazione attraverso la percezione critica del concreto, che adesso non è più realtà opaca e inimmaginabile.

Infatti, di fronte a una situazione esistenziale "codificata" (situazione disegnata o fotografata che rimanda per astrazione al concreto della realtà esistenziale), gli individui tendono a realizzare una specie di "taglio" nella situazione che si presenta loro. Questo taglio, nella pratica della decodificazione, corrisponde alla tappa che chiamiamo "descrizione della situazione". Il taglio nella situazione figurata rende possibile scoprire l'interazione, tra le parti, del tutto che è stato tagliato.

Questo tutto, che è la situazione figurata (codificata) e che prima era stato "appreso" diffusamente, passa ad acquistare senso nella misura in cui subisce il "taglio", e il pensiero ritorna a lui, a partire dalle dimensioni risultanti dal taglio.

Siccome però la codificazione è la rappresentazione di una situazione esistenziale, la tendenza degli individui viene a essere quella di fare il passo, dalla rappresentazione della situazione (codificazione) alla situazione concreta, in cui e con cui si trovano.

Teoricamente è lecito sperare che gli individui, di fronte alla loro realtà obiettiva, passino a comportarsi in modo che essa cessi di essere

[21] La codificazione di una situazione esistenziale è la sua rappresentazione che mette in rilievo l'interazione degli elementi che la costituiscono. La decodificazione è l'analisi critica della situazione codificata.

[22] Il soggetto si riconosce nella "codificazione", ma oltre se stesso riconosce anche il contesto condizionante in cui si trova, insieme con altri soggetti.

un vicolo senza uscita per essere quello che in realtà è: una sfida a cui gli uomini devono rispondere.

In tutte le tappe della decodificazione, gli uomini esteriorizzano la loro visione del mondo, la loro maniera di pensarlo, la loro percezione fatalista delle "situazioni-limite", la loro percezione statica della realtà. E i loro temi generatori si trovano inseriti in questa maniera esplicita di pensare il mondo fatalisticamente, come anche nella maniera con cui lo affrontano.

Anche il fatto stesso che un gruppo di individui non arrivi a esprimere concretamente una tematica generatrice (ciò che potrebbe apparire come non-esistenza di temi), suggerisce l'esistenza di un tema drammatico: il *tema del silenzio*. Suggerisce una struttura che genera il mutismo di fronte alla forza schiacciante delle situazioni-limite, che richiedono ovviamente l'adattamento. È importante mettere nuovamente in rilievo che il tema generatore non si trova negli uomini isolati dalla realtà, e neppure nella realtà isolata dagli uomini. Può essere compreso solo nei rapporti uomini/mondo.

Ricercare il tema generatore significa ricercare, diciamolo ancora una volta, il pensiero degli uomini riferito alla realtà, significa ricercare la loro attuazione sulla realtà, che è la loro prassi. La metodologia che abbiamo difeso esige perciò stesso che, nel flusso dell'investigazione, diventino soggetti della medesima sia coloro che ricercano, sia gli uomini del popolo che apparentemente sarebbero il soggetto della loro azione.

Quanto più gli uomini assumono un atteggiamento attivo nella ricerca della loro tematica, tanto più approfondiscono la loro presa di coscienza della realtà, e mentre esplicitano la sua tematica significativa, se ne appropriano.

Si potrà obiettare che il fatto che gli uomini del popolo siano i soggetti della ricerca della tematica significativa tanto quanto i ricercatori, sacrifica l'obiettività della ricerca. Che i dati scoperti non saranno "puri" perché avranno subito un'interferenza di intrusi. Nel caso concreto poi si tratterebbe dell'interferenza di coloro che in ultima analisi sono i maggiori interessati nella loro educazione (o almeno dovrebbero esserlo). Ciò rivela una coscienza acritica della ricerca tematica, per la

quale i temi esisterebbero nella loro purezza obiettiva e originale, all'infuori degli uomini, come se fossero *cose*.

I temi in verità esistono negli uomini, nei loro rapporti col mondo, riferiti a fatti concreti. Lo stesso obiettivo può provocare, nella sotto-unità di un'epoca, un insieme di "temi-generatori", che non sono necessariamente gli stessi in un'altra sotto-unità. Esiste dunque un rapporto tra il fatto oggettivo, la percezione che gli uomini ne hanno, e i temi generatori.

La tematica significativa si esprime attraverso gli uomini, ed esprimendosi, a un certo momento, può non essere più esattamente quello che era prima, se questi uomini sono cambiati nella percezione dei dati oggettivi a cui i temi si riferiscono. Dal punto di vista del ricercatore importa afferrare il punto di partenza degli uomini nel loro modo di considerare l'oggettività, verificando se, durante il processo, si è osservata o no qualche trasformazione nel loro modo di percepire la realtà.

La realtà oggettiva continua a essere la stessa. Se nel corso della ricerca, la percezione di tale realtà subisce un mutamento, ciò non significa una diminuzione della sua validità. La tematica significativa appare, in ogni modo, come l'insieme dei suoi dubbi, aspirazioni e speranze.

Dobbiamo convincerci che le aspirazioni, i motivi, gli obiettivi che si trovano impliciti nella tematica significativa, sono aspirazioni, obiettivi, motivi umani. Per questo non si trovano lì, in un certo spazio, come cose pietrificate, ma *sono-in-divenire.* Sono storici tanto quanto gli uomini, perché, insistiamo ancora una volta, non possono essere percepiti fuori degli uomini.

Percepirli e intenderli significa intendere gli uomini che li incarnano e la realtà che a loro si riferisce. Ma proprio perché non è possibile intenderli fuori degli uomini, è necessario che questi pure li intendano. La ricerca tematica diventa così uno sforzo comune di coscienza della realtà e di autocoscienza, che ne fa un punto di partenza del processo educativo, o azione culturale con carattere di liberazione.

Perciò, secondo noi, il rischio della ricerca non consiste nel fatto che i supposti indagati si scoprano indagatori, e con questo "corrompano" i risultati dell'analisi. Il rischio è esattamente l'opposto. Consiste nello

spostare il centro della ricerca, che è la tematica significativa oggetto dell'analisi, verso gli uomini stessi come se fossero cose, facendone oggetti della ricerca. Questa, su cui si basa l'elaborazione del programma educativo, per il quale educatori/educandi e educandi/educatori riuniscono il loro agire in funzione della conoscenza sullo stesso oggetto conoscibile, deve ugualmente basarsi sulla reciprocità dell'azione (e, a questo punto, della stessa ricerca).

La ricerca tematica, che si verifica nel dominio dell'umano e non in quello delle cose, non si può ridurre a un atto meccanico. Essendo un processo di indagine, di conoscenza, e perciò di creazione, esige dai suoi soggetti che essi scoprano, nell'agganciamento dei temi significativi, la interpenetrazione dei problemi. Perciò la ricerca diverrà tanto più pedagogica quanto più sarà critica, e sarà tanto più critica quanto più si definirà nella comprensione *dell'insieme,* senza perdersi negli schemi stretti delle visioni parziali della realtà, che "mettono a fuoco" solo un aspetto della realtà.

Così, nel processo di ricerca della tematica significativa, già deve essere presente la preoccupazione di far scaturire una problematica dagli stessi temi. Attraverso il vincolo con altri temi. Attraverso le derivazioni storico-culturali.

Così come non è possibile elaborare un programma da elargire al popolo (il che abbiamo messo in evidenza all'inizio di questo capitolo), neppure è possibile elaborare piste di ricerca dell'universo tematico a partire da punti pre-fissati dai ricercatori, che considerino se stessi come soggetti esclusivi della ricerca. La ricerca deve essere un'operazione simpatica (nel senso etimologico della parola) tanto quanto l'educazione, a cui essa serve. Cioè, deve strutturarsi come comunicazione, come un sentire comune circa una realtà che non si può considerare qualcosa di suddiviso meccanicamente, o come un oggetto "docile e classificabile", ma complessità di un permanente divenire. Ricercatori professionali e popolo, in questa operazione simpatica, che è l'investigazione del tema generatore, sono ambedue soggetti di questo processo.

Il ricercatore della tematica significativa, che in nome della oggettività scientifica trasforma l'organico in inorganico, ciò che *diviene* in ciò

che *è*, il vivo nel morto, teme la trasformazione. Teme il cambiamento. Ci vede, non un annuncio di vita, ma di morte, di logorio, e non lo nega, ma non lo vuole. Desidera conoscere il cambiamento non per stimolarlo e approfondirlo, ma per frenarlo. Ma, temendo il cambiamento e tentando di imprigionare la vita, di ridurla a schemi rigidi, facendo del popolo un oggetto passivo della sua azione di ricerca, vedendo nel cambiamento un annuncio di morte, uccide la vita e non può nascondere la sua etichetta necrofila.

2.2. La ricerca dei "temi generatori" come fattore di coscientizzazione

L'investigazione della tematica, ripetiamo, coinvolge l'investigazione del pensiero del popolo. Pensiero che non esiste fuori degli uomini, e neppure in un uomo solo, o nel vuoto, ma negli uomini e tra gli uomini, e sempre con riferimento alla realtà. Non posso ricercare il pensiero degli altri, riferito al mondo, se non penso. Ma non penso autenticamente, se gli altri pure non pensano. In termini più semplici, non posso pensare attraverso gli altri, né *per* gli altri, né *senza* gli altri. L'investigazione del pensiero del popolo non può essere fatta senza il popolo, ma *con* lui, in quanto soggetto del suo pensare. E se il suo pensare è magico o "naturale", egli lo supererà, pensando il suo pensare nell'azione. E il superamento non si fa nell'atto di consumare idee, ma di produrle e trasformarle nell'azione e nella comunicazione.

Essendo gli uomini esseri "in situazione", si trovano radicati in condizioni che sono temporali e spaziali da cui ricevono e a cui danno un'impronta. La loro tendenza è riflettere sulla propria condizione di *esseri in situazione,* nella misura in cui, da essa sfidati, su di essa agiscono.

Questa riflessione comporta, perciò stesso, qualcosa di più che *essere in situazione,* che è la loro posizione fondamentale. Gli uomini *sono* perché *stanno* in una situazione. E tanto più "saranno" quanto più penseranno criticamente il loro "stare" e agiranno criticamente su di esso.

Questa riflessione sull'essere in situazione equivale a un pensare la propria condizione di esistenza. Un pensare critico attraverso il quale gli uomini si scoprono "in situazione". Solo nella misura in cui questa

smette di sembrar loro una realtà opaca che li avvolge, qualcosa di più o meno nebuloso in cui e sotto cui si trovano, un vicolo cieco che li riempie di angoscia; solo quando arrivano a percepirla come la situazione oggettivo-problematica in cui si trovano, comincia a esistere l'impegno. Dall'*immersione* in cui si trovavano, *emergono,* rendendosi capaci di *inserimento* nella realtà che si va rivelando.

L'*inserimento* è una fase più avanzata dell'*emergere* e risulta dalla presa di coscienza della situazione. È la coscienza storica. Quindi la coscientizzazione è l'approfondimento della presa di coscienza, che è caratteristica a sua volta di chi emerge dalla realtà.

In questo senso ogni ricerca tematica coscientizzatrice diviene pedagogica, e ogni educazione autentica si fa indagine del pensiero.

Quanto più ricerco con il popolo il suo pensiero, tanto più ci educhiamo insieme. Quanto più ci educhiamo, tanto più continuiamo a ricercare.

Educazione e ricerca tematica, nella concezione problematizzante dell'educazione, diventano momenti di uno stesso processo.

Mentre nell'educazione "depositaria", che è per essenza chiusa al dialogo, e per questo non comunicativa, l'educatore deposita nell'educando il contenuto dei programmi di educazione, che lui stesso elabora o qualcuno ha elaborato per lui, nell'educazione problematizzante, aperta per eccellenza al dialogo, questo contenuto, che non è mai "depositato", si organizza e si costituisce nella visione del mondo degli educandi, in cui si trovano i suoi "temi generatori".

Per questa ragione tal contenuto deve continuamente rinnovarsi e ingrandirsi.

Il compito dell'educatore consiste nell'elaborare in una équipe interdisciplinare questo universo tematico raccolto nell'indagine, per restituirlo come problema, e non come dissertazione, agli uomini da cui l'ha ricevuto.

Se nella tappa dell'alfabetizzazione, l'educazione problematizzante e comunicante ricerca e indaga la "parola generatrice"[23] nella post-alfabetizzazione ricerca e indaga il "tema generatore".

[23] Freire, *op. cit.*

In una visione liberatrice, e non più "depositaria" dell'educazione, il contenuto dei programmi non è l'involucro degli obiettivi da imporre al popolo, ma il riflesso delle sue aspirazioni e le sue speranze (perché parte e nasce dal popolo, in dialogo con gli educatori). Dunque la ricerca della tematica è il punto di partenza del processo educativo e della sua capacità di dialogo.

Ne deriva l'imperativo che la metodologia di questa ricerca deve essere coscientizzatrice.

Che fare, per esempio, se abbiamo la responsabilità di coordinare un piano di educazione di adulti in area rurale, che rivela, tra l'altro, un'alta percentuale di analfabetismo? Il piano includerà l'alfabetizzazione e la post-alfabetizzazione. Saremo dunque obbligati a realizzare tanto la ricerca delle parole generatrici quanto quella dei temi generatori, e su queste basi avremo il programma per l'una e l'altra tappa del piano.

Fissiamoci tuttavia solo nella ricerca dei temi "generatori", e della tematica significativa[24].

Una volta delimitata l'area di lavoro che si è conosciuta attraverso fonti secondarie, i ricercatori cominciano la prima tappa della ricerca.

Questa, come succede agli inizi di qualunque attività, può presentare difficoltà e rischi. Rischi e difficoltà normali, fino a un certo punto (anche se non sempre esistenti), in ogni primo approccio del ricercatore con l'individuo dell'area.

In questo incontro i ricercatori hanno bisogno di ottenere che un numero significativo di persone accetti una conversazione spontanea con loro, per poter esporre gli obiettivi della loro presenza nell'area. Diranno il perché, il come e l'affinché della ricerca che intendono realizzare, affermando che non potranno realizzarla se non si stabilirà un rapporto di sim-patia e fiducia reciproche.

Nel caso che un gruppo di persone accetti la riunione e aderisca non solo alla ricerca ma al processo che ne segue[25] i ricercatori devono

[24] A proposito dell'indagine e dell'elaborazione delle parole "generatrici", cfr. Freire, *op. cit.*

[25] In ragione del fatto che l'indagine tematica (sostiene la sociologa M. Edy Ferreira) si giustifica solo in quanto restituisce al popolo ciò che gli appartiene; in quanto non è l'atto di conoscere il popolo, ma di conoscere con lui la realtà.

stimolare i presenti in maniera che, tra di essi, appaiano coloro che vogliano partecipare direttamente al processo della ricerca come ausiliari. In tal modo la ricerca comincia con un dialogo aperto tra tutti.

Una serie di informazioni sulla vita nell'area, necessarie alla sua comprensione, avrà in questi volontari i suoi agenti raccoglitori. Tuttavia, la loro presenza attiva nella ricerca è molto più importante che la raccolta dei dati.

Accanto a questo lavoro dell'équipe locale, i ricercatori cominciano le loro visite all'area, sempre con autenticità, mai forzatamente, come osservatori che operano in situazione di sim-patia col popolo. Perciò stesso, con atteggiamenti *comprensivi* di fronte a ciò che osservano.

Se è normale che i ricercatori arrivino all'area dell'indagine muovendosi in un ambito di concetti e di valori che resterà presente nella loro percezione delle situazioni che osservano, ciò non significa che la ricerca tematica si possa trasformare in uno strumento per imporre questi concetti e valori.

L'unica dimensione che si esige dai ricercatori, in questo ambito in cui si muovono, e che si spera diventi propria anche degli uomini la cui tematica si tenta di indagare, è la percezione critica della realtà, che comporta un metodo corretto nel processo di abbordarla, per disvelarla. E questo non si impone. In questo senso la ricerca tematica si esprime fin dall'inizio come un compito educativo. Come azione culturale.

Nelle loro visite i ricercatori "puntano" criticamente sull'area di studio che si propone loro, come se fosse una specie di enorme "codificazione" sui generis, viva, che li sta sfidando. Per questo, visualizzando l'area come una totalità, tenteranno, in ogni visita, di realizzarne il "taglio", nell'analisi delle dimensioni parziali che li colpiscono.

In questo sforzo di "tagliare", con il quale più tardi ritorneranno ad addentrarsi nella totalità, ne allargano la comprensione attraverso l'interazione delle parti.

Nella tappa ugualmente "sui generis" della decodificazione, i ricercatori orientano la loro visione critica di osservazione, o direttamente su certi *momenti* di esistenza dell'area, o indirettamente attraverso dialoghi spontanei con i suoi abitanti.

Nella misura in cui realizzano la decodificazione della codificazione, sia attraverso l'osservazione dei fatti, sia attraverso la conversazione spontanea con gli abitanti dell'area, dovranno registrare nel loro taccuino di appunti, alla maniera di Wright Mills[26] le cose apparentemente poco importanti. Il modo di conversare degli uomini. La loro forma di essere. Il loro comportamento nel culto religioso, nel lavoro. Registreranno le espressioni del popolo; il suo linguaggio, le sue parole, la sua sintassi (che non è la loro pronuncia sbagliata, ma la loro forma di costruire il pensiero)[27].

Questa decodificazione comporta necessariamente che i ricercatori colgano l'area in momenti distinti. È necessario che la visitino in ore di lavoro; che assistano a riunioni di qualche associazione popolare, osservando come è portata avanti, quale linguaggio è usato, quali sono i rapporti tra dirigenti e soci; la funzione che esercitano le donne e i giovani. È indispensabile che la visitino nelle ore di svago, che siano presenti alle attività sportive degli abitanti; che parlino con le persone quando esse si trovano nelle loro case, prendendo nota delle manifestazioni che riguardano i rapporti moglie/marito, genitori/figli; infine, che nessuna attività sfugga in questa tappa, al fine di ottenere una comprensione iniziale dell'area.

I ricercatori devono redigere una piccola relazione a proposito di ognuna di queste visite, e il contenuto sarà discusso dall'équipe in esercitazioni di seminario, in cui si fa il consuntivo dei risultati ottenuti, sia dai ricercatori di professione, sia dai loro ausiliari, che rappresentano il popolo. Tal seminario sarà realizzato possibilmente nell'area di lavoro, per facilitare la partecipazione degli ausiliari. Osserviamo che i punti fissati dai diversi ricercatori, e che vengono resi noti a tutti solo in questa riunione di seminario, generalmente coincidono tra loro, a eccezione di qualche aspetto secondario che può avere impressionato di più o di meno l'uno o l'altro ricercatore.

[26] W. Mills, *L'immaginazione sociologica,* Il Saggiatore, Milano 1967.

[27] Guimarães Rosa è l'esempio tipico di come uno scrittore può captare fedelmente la sintassi del popolo di Minas Gerais e la struttura dei suo pensiero (non la pronuncia e neppure la corruzione prosodica). Paulo de Tarso, educatore brasiliano, ha scritto un saggio dove analizza la funzione di G. Rosa come ricercatore della tematica fondamentale dell'uomo del "sertão" brasiliano.

Queste riunioni costituiscono un secondo momento della cosiddetta "decodificazione" al vivo di una realtà, che si era presentata loro come una specie di "codificazione" sui generis.

Infatti i partecipanti, successivamente uno dopo l'altro, espongono come hanno percepito e sentito un dato momento che li ha impressionati maggiormente; in questa attività l'esposizione di ognuno provoca gli altri a "decodificare" la stessa realtà; a questo punto si rifà presente a tutti quella realtà che precedentemente era presente alla loro coscienza, in rapporto intenzionale con essa. In questo momento rivedono la loro precedente maniera di oggettivare la realtà attraverso la testimonianza dei più. In questo modo, il "taglio" che ognuno ha fatto della realtà, nel processo particolare di decodificazione, li rimanda tutti, in maniera dialogica, al tutto "suddiviso", che ritorna a essere una totalità, e allora si offre a una nuova analisi dei ricercatori, cui seguirà un nuovo seminario per ponderare e criticare i risultati, a cui parteciperanno i rappresentanti del popolo come membri dell'équipe di ricerca.

Quanto più suddividono il tutto e lo ricostruiscono nella sua totalità, attraverso la revisione della loro maniera di oggettivarlo, tanto più si avvicinano ai nuclei centrali delle contraddizioni principali e secondarie in cui si trovano prigionieri gli individui dell'area.

Potremmo pensare che, in questa prima tappa dell'indagine, i ricercatori, dal momento che si appropriano (attraverso le loro osservazioni) dei nuclei centrali di quelle contraddizioni, fossero già in grado di organizzare il contenuto dei programmi per un'azione educativa. Il contenuto di questa area, se ne riflette le contraddizioni, indiscutibilmente sarà costituito dalla tematica significativa dell'area.

Fra l'altro, non abbiamo timore di affermare che le possibilità di successo per un'azione che si sviluppasse a partire da questi dati, sarebbero molto maggiori che per quella basata sui contenuti risultanti da programmi verticali.

Però i ricercatori non si possono lasciar sedurre da questa tentazione.

È fondamentale studiare il livello di percezione in cui si trovano gli individui dell'area circa le contraddizioni della società, dalla percezione del nucleo fino alla contraddizione principale, che costituisce una specie di unità maggiore relativa all'epoca. In fondo, queste contrad-

dizioni vengono a costituire le "situazioni-limite", coinvolgendo temi e indicando compiti.

Se gli individui si scoprono "aderenti" a queste "situazioni-limite", nell'impossibilità di separarsene, il loro tema a questo riguardo sarà necessariamente il *fatalismo*, e il compito relativo sarà proprio *non avere un compito*.

Perciò è imprescindibile ricercare con gli individui la coscienza che essi hanno delle "situazioni-limite", benché si tratti di realtà oggettive legate alle loro necessità.

Una "situazione-limite" come realtà concreta, può provocare in individui di aree diverse (e perfino di sotto-aree), temi e compiti opposti, che esigono una diversificazione nel programma destinato al loro disvelamento.

Quindi la massima preoccupazione dei ricercatori deve essere la conoscenza di ciò che Goldmann chiama "coscienza reale" (effettiva) e "il massimo di coscienza possibile"[28].

Ne deriva che, al livello della "coscienza reale", gli uomini si trovano limitati nella loro possibilità di percepire, oltre le "situazioni-limite", quelle che chiamiamo "possibilità ancora inedite di azione".

Per noi allora, queste "possibilità ancora inedite di azione" (che non possono essere apprese al livello della "coscienza reale" o effettiva), diventano concrete "nell'appello ad agire" che prima non era percepito.

Esiste un rapporto fra "l'inedito" e "la coscienza reale" da una parte, tra "l'appello" e "il massimo di coscienza possibile " dall'altra.

La "coscienza possibile" (Goldmann) sembra che si possa identificare con quello che Nicolai[29] chiama "soluzioni praticabili non percepite" (che è poi il nostro "possibilità ancora *inedite* di azione") in opposizione alle "soluzioni praticabili percepite" e alle "soluzioni effettivamente realizzate", che corrispondono alla "coscienza reale" o effettiva di Goldmann.

Questa è la ragione per cui, il fatto che i ricercatori, nella prima tappa dell'indagine siano arrivati all'"apprensione" più o meno approssimativa dell'insieme delle contraddizioni, non li autorizza a strutturare

[28] L. Goldmann, *Scienze umane e filosofia*, Feltrinelli, Milano 1981.

[29] A. Nicolai, *Comportement économique et structures sociales*, PUF, Parigi 1960.

il contenuto del programma relativo all'azione educativa. Fino a questo momento, tale visione è ancora la loro, e non quella degli individui di fronte alla realtà. La seconda fase dell'indagine comincia precisamente quando i ricercatori, con i dati che hanno raccolto, arrivano "all'apprensione" di quelle contraddizioni.

A partire da questo momento, sempre in équipe, sceglieranno alcune di queste contraddizioni con cui saranno elaborate le codificazioni che serviranno alla ricerca tematica.

Se le codificazioni (disegnate o fotografate e in certi casi di preferenza fotografate)[30] sono l'*oggetto* che si offre all'analisi critica dei soggetti, come mediatore di coloro che decodificano, la loro preparazione deve ubbidire a certi principi, che non sono semplicemente equivalenti a quelli che si usano nella confezione del materiale audiovisivo.

Una prima condizione è che devono rappresentare situazioni conosciute dagli individui di cui si indaga la tematica, il che le rende percepibili in modo che possano riconoscersi in esse. Non sarebbe possibile proporre rappresentazioni di realtà estranee agli individui, né durante il processo di indagine, né durante le prime fasi che lo seguono, cioè quando la tematica significativa è restituita ai ricercatori per divenire contenuto di un programma. Questo procedimento, benché dialettico (nel senso che gli individui, nell'analisi di una realtà estranea, la paragonerebbero alla propria, scoprendone così i limiti) non può pre-scindere da un altro, che diventa indispensabile a causa dello stato di *immersione* degli individui: quello cioè in cui, analizzando la propria realtà, essi percepiscono la percezione anteriore, dal che risulta una nuova percezione della realtà già percepita in maniera errata.

È fondamentale pure che le codificazioni non abbiano il nucleo tematico troppo esplicito, ma neppure troppo enigmatico. Nel primo caso corrono il rischio di trasformarsi in rappresentazioni propagandistiche, di fronte a cui gli individui non hanno da fare altra analisi che non sia quella già in esse implicita e suggerita. Nel secondo il rischio è di finire in un gioco di indovinelli.

[30] Le codificazioni possono essere anche orali. In questo caso consistono nella presentazione di un problema esistenziale fatta in poche parole dal ricercatore. L'équipe dell'Istituto de desarrollo agro-pecuario in Cile le usa con successo.

Dal momento che si tratta di situazioni esistenziali, le codificazioni devono essere semplici pur nella loro complessità, e offrire diverse possibilità di analisi, nella loro decodificazione, il che evita il dirigismo massificante della codificazione propagandistica. Le codificazioni non sono slogan, sono oggetti conoscibili, sono sfide su cui deve incidere la riflessione critica dei soggetti decodificanti[31]. Offrendo un pluralismo di analisi possibili, nel corso della loro decodificazione, le codificazioni devono costituire una specie di "ventaglio tematico" nell'organizzazione dei loro elementi costitutivi. Ciò vuol dire che, via via che i soggetti che analizzano fanno ricadere su di esse la loro riflessione critica, esse "si aprono" nella direzione di altri temi. Questa apertura, che non si verificherà nel caso che il loro contenuto tematico sia o troppo esplicito o troppo enigmatico, è indispensabile per percepire i rapporti dialettici che esistono tra ciò che rappresentano e i loro contrari. Per rispondere a questa esigenza fondamentale è ugualmente indispensabile che la codificazione, riflettendo una situazione esistenziale, costituisca oggettivamente una totalità. Quindi i suoi elementi devono trovarsi in processo di interazione, nella composizione della totalità.

Nel processo di decodificazione gli individui, esteriorizzando la loro tematica, rendono esplicita la loro "coscienza reale" dell'oggettività.

Gli individui, facendo questo, percepiscono come agivano quando vivevano la situazione che deve essere analizzata, e giungono a quella che abbiamo chiamato percezione della percezione anteriore. Arrivando ad avere la percezione di come percepivano prima, percepiscono la realtà diversamente, e allargando l'orizzonte del percepire, sorprendono più facilmente i rapporti dialettici tra una dimensione e l'altra della realtà, nella "visione di fondo".

Dimensioni relative al nucleo della codificazione su cui si opera la decodificazione.

Siccome la decodificazione è in fondo un atto di conoscenza, realizzato da soggetti in esso impegnati, e siccome questo atto ricade sulla

[31] Le codificazioni costituiscono la mediazione tra il contesto reale in cui si verificano i fatti e il contesto teorico in cui sono analizzati; costituiscono anche l'oggetto della riflessione critica dell'educatore e degli educandi (Freire, *Cultural Action for Freedom*, cit.).

rappresentazione di una situazione concreta, include anche l'atto anteriore, con cui gli stessi individui avevano "appreso" la stessa realtà, adesso rappresentata nella codificazione.

La decodificazione, provocando la percezione della percezione anteriore e la conoscenza della conoscenza anteriore, provoca anche il sorgere di una nuova percezione e lo sviluppo di nuove conoscenze.

La nuova percezione e la nuova conoscenza, la cui formazione già comincia in questa tappa di indagine, si prolungano in forma sistematica nell'ora di impiantare il progetto educativo, trasformando "le possibilità ancora inedite di azione" in "appello all'azione": la "coscienza reale" è superata dal "massimo di coscienza possibile".

Per tutto ciò si impone, nel preparare le codificazioni, che esse rappresentino contraddizioni che ne includano altre, come avverte José Luiz Fiori in un suo saggio.

Da ciò la necessità che siano codificazioni con un massimo di inclusività verso altre, formando il sistema di contraddizioni dell'area in studio. Inoltre, e perciò stesso, preparata una di queste codificazioni "inclusive", capaci di aprirsi a "ventaglio tematico" nel processo di decodificazione, si dovranno preparare le altre in essa "incluse", come sue dimensioni in rapporto dialettico. La decodificazione delle prime troverà un'illuminazione dialettica ed esplicativa nella decodificazione delle seconde.

Un giovane cileno, Gabriel Bode[32], che da più di due anni lavora col metodo nella tappa della post-alfabetizzazione, ha portato un contributo importantissimo a questa esperienza.

Egli ha osservato che i contadini si interessavano di discutere solo quando la codificazione si riferiva direttamente a aspetti concreti delle loro necessità. Qualunque deviazione nel codificare, così come qualunque tentativo dell'educatore di orientare il dialogo (nella decodificazione) verso altre mete che non fossero le loro necessità sentite, provocano in loro silenzio e indifferenza.

[32] Esperto dell'Istituto de desarrollo agro-pecuario (INDAP), uno degli istituti più seri mantenuti dal governo cileno, di cui è stato direttore Jacques Chonchol, economista di formazione umanista.

Osservava che, benché la codificazione girasse intorno alle necessità sentite (però non si trattava di codificazione che ne includesse altre, "inclusive" nel senso di José Luiz Fiori) i contadini non riuscivano, nel processo di analisi, a fissarsi ordinatamente nella discussione, perché si perdevano spesso senza raggiungere la sintesi. Così pure non percepivano, o percepivano raramente, i rapporti tra le loro necessità e le ragioni obiettive più o meno prossime alle stesse.

Mancava loro, diremmo, la percezione delle "possibilità ancora inedite di azione" oltre le "situazioni-limite", che generano le loro necessità.

Non riuscivano a superare la loro esperienza esistenziale "che mette a fuoco" aspetti parziali, e così non raggiungevano una coscienza di totalità.

Per questo motivo Gabriel Bode decise di sperimentare la proiezione simultanea di varie situazioni possibili; la maniera con cui svolse la sua esperienza costituisce il contributo indiscutibilmente importante che egli ha portato al perfezionamento del metodo.

All'inizio proietta la codificazione (molto semplice nella costituzione dei suoi elementi) di una situazione esistenziale. Chiama questa codificazione "essenziale", ed è quella che rappresenta il nucleo fondamentale, e che aprendosi in "ventaglio tematico" si estenderà alle altre, che egli chiama "codificazioni ausiliari".

Con queste, che si trovano in rapporto diretto con quella "essenziale", riesce a mantenere vivo l'interesse degli individui, che, invece di "perdersi" nelle discussioni, arrivano alla sintesi. In fondo, la grande scoperta di Gabriel Bode consiste nell'essere riuscito a proporre *il senso della totalità* alla capacità di conoscenza degli individui, attraverso il rapporto dialettico fra la codificazione "essenziale" e quelle "ausiliari".

Gli individui "immersi" nella realtà con la sola *sensibilità* dei propri bisogni, ne *emergono,* e così raggiungono la *ragione* dei loro bisogni.

In questo modo potranno superare molto più rapidamente il livello della "coscienza reale" e attingere quello della "coscienza possibile".

Se tale è l'obiettivo dell'educazione "problematizzante" che difendiamo, l'investigazione tematica, che ne è lo strumento, non più sottrarsi a questo obiettivo.

Preparate così le codificazioni, studiati dall'équipe inter-disciplinare tutti i possibili angoli tematici che esse contengono, i ricercatori cominciano la terza fase dell'indagine.

In questa fase tornano all'area di ricerca per iniziare i dialoghi che decodificano, attraverso i "circoli di ricerca tematica"[33].

Mentre questi circoli funzionano[34], con la decodificazione del materiale elaborato nella tappa precedente, si registrano le discussioni, che saranno in seguito analizzate dall'équipe interdisciplinare. Alle riunioni di analisi di questo materiale devono essere presenti gli ausiliari della ricerca, cioè i rappresentanti del popolo, e alcuni membri dei "circoli".

Il loro contributo, oltre a essere un diritto, è indispensabile all'analisi degli specialisti. Essi sono soggetti dell'uso che si fa dei dati, tanto quanto gli specialisti, e perciò potranno rettificare e ratificare l'interpretazione che questi danno delle loro scoperte.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca che fin dall'inizio si basa sul rapporto "simpatico" di cui abbiamo parlato, viene ad avere un'altra dimensione fondamentale alla sua sicurezza, che è la presenza critica di rappresentanti del popolo dal principio alla fine. La fase finale poi consiste nell'analisi della tematica scoperta, e si estende all'organizzazione del contenuto dei programmi per un'azione educativa, intesa come azione culturale liberatrice.

A queste riunioni di decodificazione dei "circoli di ricerca tematica", oltre il ricercatore (in qualità di coordinatore ausiliare), assisteranno altri due specialisti, uno psicologo e un sociologo, il cui compito è prendere nota delle reazioni più significative o apparentemente poco significative dei soggetti che lavorano nella decodificazione.

Durante queste riunioni compete al ricercatore ascoltare gli individui, ma soprattutto provocarli sempre di più, sollevando problemi

[33] J. Luiz Fiori, nel saggio cui abbiamo già fatto riferimento, ha modificato con questo termine l'espressione che noi usavamo prima e che realmente è meno adeguata: "circoli di cultura". I "circoli di indagine tematica" (o di " ricerca tematica") sono l'istituzione dove si verifica l'indagine della tematica significativa; i "circoli di cultura" sono l'istituzione dove si verifica la tappa seguente.

[34] In ogni circolo di ricerca ci deve essere un massimo di 20 persone; i circoli si moltiplicano finché la somma dei partecipanti arrivi al 10% della popolazione che vive nell'area in studio.

circa la situazione esistenziale codificata, e circa le stesse risposte che nascono dal dialogo.

In questo modo i partecipanti al circolo di ricerca tematica manifestano, per la forza catartica della metodologia, una serie di sentimenti, di opinioni, su se stessi, sul mondo e sugli altri, che non manifesterebbero in altre circostanze.

In una delle ricerche realizzate a Santiago (che purtroppo non è stata condotta a termine), un gruppo di individui abitanti di un "vicolo" (*conventillo*) analizzavano una scena in cui appariva un ubriaco per strada e tre giovani in discussione all'angolo.

Essi affermavano che «lì è utile e produttivo per il paese solo l'ubriacone che torna a casa dopo il lavoro, dove guadagna poco, preoccupato per la famiglia che non è in grado di mantenere. Soltanto lui è lavoratore. È un lavoratore decente come noi, che pure siamo ubriaconi».

L'interesse del ricercatore, lo psichiatra Patricio Lopes (al cui lavoro ci siamo riferiti nel nostro saggio precedente), consiste nello studio degli aspetti dell'alcolismo.

Probabilmente non avrebbe ottenuto quelle risposte se si fosse rivolto a quegli individui con uno schema di indagine elaborato da lui stesso. Forse, di fronte a una domanda diretta, avrebbero persino negato l'abitudine «di bere ogni tanto un goccio». Ma di fronte alla codificazione di una situazione esistenziale, che essi potevano riconoscere e in cui potevano riconoscersi, in un rapporto dialogico tra di loro e con il ricercatore, dichiararono ciò che realmente sentivano.

Ci sono due aspetti importanti nelle dichiarazioni di questi uomini. Da una parte il rapporto esplicito tra il guadagnare poco, sentirsi sfruttati da un salario che non è mai sufficiente, e ubriacarsi. Ubriacarsi come una specie di fuga dalla realtà, come tentativo di superamento della frustrazione del loro non-agire. Una soluzione, in fondo, di autodistruzione, necrofila. Dall'altra, la necessità di valorizzare colui che beve. Era «l'unico utile al paese, perché lavorava, mentre gli altri, quello che facevano, era dir male del prossimo». E dopo la valorizzazione di colui che beve, la loro identificazione con lui, come lavoratori che pur essi bevono. E lavoratori decenti.

Possiamo farci un'idea adesso del fallimento di un educatore del tipo che Niebhur definisce "moralista"[35], che si mettesse a fare una predica contro l'alcolismo a questi uomini, presentando loro come esempio di virtù ciò che per loro non è manifestazione di virtù.

L'unico cammino da seguire, in questo come in altri casi, è la "coscientizzazione", da tentarsi sin dalla tappa della ricerca tematica.

È ovvio che tale coscientizzazione non si limita a riconoscere stoicamente e soggettivamente la situazione, ma piuttosto prepara gli uomini, sul piano dell'azione, alla lotta contro gli ostacoli che si oppongono alla loro umanizzazione.

In un'altra esperienza a cui abbiamo partecipato, questa però in ambiente rurale, abbiamo osservato che durante tutta la discussione circa una situazione di lavoro, l'accento cadeva sempre sulle rivendicazioni salariali e sulla necessità di unirsi, di creare un sindacato in funzione di queste rivendicazioni, non per altro.

Discussero ben tre situazioni in questo incontro, e l'accento fu sempre lo stesso: rivendicazione salariale e sindacato in funzione di questa rivendicazione.

Immaginiamoci adesso un educatore che organizzasse il suo programma "educativo" per questi uomini, e che invece della discussione di questa tematica, proponesse loro la lettura di testi da lui considerati certamente "sani", e in cui si parlasse candidamente che «*a asa è da ave*»...[36]

Nell'azione educativa, come in quella politica, generalmente non si fa altro che questo, perché non si tiene conto che l'aspetto dialogico dell'educazione comincia nella ricerca tematica.

L'ultima tappa comincia quando i ricercatori, terminate le decodificazioni nei circoli, cominciano lo studio sistematico e interdisciplinare delle loro scoperte.

In un primo momento ascoltando, una per una, tutte le registrazioni delle decodificazioni già fatte, studiando le note prese dallo psicologo e dal sociologo, nella qualità di osservatori del processo di analisi,

[35] R. Niebhur, *Uomo morale e società immorale*, Jaca Book, Milano 1968.

[36] La frase significa: «l'ala è dell'uccello».

cominciano a "organizzare" i temi espliciti o impliciti nelle affermazioni che sono state fatte nei circoli. Questi temi devono essere classificati in un quadro generale di scienze, senza che ciò significhi che si debbano vedere divisi in compartimenti stagni.

Significa che c'è una visione più specifica, centrale, di un determinato tema, che dipende da come è situato in un dominio qualunque delle specializzazioni.

Il tema dello sviluppo, per esempio, anche se è situato nel dominio dell'economia, non le è esclusivo. Può ricevere così l'apporto della sociologia, dell'antropologia, come della psicologia sociale, che si addentrano nella questione dei cambiamenti culturali, nel problema degli atteggiamenti e dei valori che interessano ugualmente una filosofia dello sviluppo.

Può ricevere l'apporto della scienza politica, che entra in merito alle decisioni derivanti dal problema, e l'apporto dell'educazione. In tal modo, i temi che sono stati captati nell'ambito di una totalità, non saranno mai trattati schematicamente. Sarebbe increscioso se, dopo essere stati approfonditi nella ricchezza della loro inter-penetrazione con altri aspetti della realtà, nell'ora del "trattamento" perdessero questa ricchezza, svuotandosi della loro forza, nella strettezza delle specificità deteriori.

Fatta la delimitazione tematica, spetterà a ogni specialista, in ogni settore, presentare all'équipe inter-disciplinare il progetto di "riduzione" del proprio tema.

Nel processo di riduzione di questo tema, lo specialista ne ricerca i nuclei fondamentali che, costituendosi come unità di apprendistato e stabilendo una sequenza tra di loro, danno una visione globale del tema "ridotto".

Nella discussione di ogni progetto specifico, si prende nota dei suggerimenti dei vari specialisti; questi suggerimenti, secondo il caso, saranno assimilati alla "riduzione" in atto, oppure costituiranno il materiale di piccoli saggi da scriversi sul tema "ridotto", oppure saranno utilizzati in ambedue i modi.

Questi piccoli saggi, cui si aggiungono suggerimenti bibliografici, costituiscono un sussidio didattico valido per la formazione degli

educatori/educandi che lavoreranno nei "circoli di cultura". In questo sforzo di "riduzione" della tematica significativa, l'équipe riconoscerà la necessità di proporre alcuni temi fondamentali, anche se non sono stati suggeriti dal popolo nella fase della ricerca.

L'introduzione di questi temi, che si è dimostrata necessaria, corrisponde fra l'altro alla capacità di dialogo implicita nell'educazione, di cui si è tanto parlato. Se la formulazione di un programma educativo è fatta in termini di dialogo, ciò significa che anche gli educatori/educandi hanno il diritto di parteciparvi, includendo temi non suggeriti. Chiameremo questi temi, per via della loro funzione, "temi-cardine".

Come tali, a volte facilitano la comprensione del rapporto tra due temi nell'insieme dell'unità didattica, riempiendo un eventuale vuoto tra i due; a volte contengono in sé i rapporti, da percepirsi, tra il contenuto generale del programma elaborato e la visione del mondo che il popolo possiede. Quindi uno di questi temi può trovarsi nella "facciata" di qualche unità tematica. Il concetto antropologico di cultura è uno di questi temi-cardine, che agganciano al resto del programma la concezione generale che il popolo ha del mondo. Quando lo si comprende, esso chiarisce il compito degli uomini nel mondo e col mondo, come esseri della trasformazione e non dell'adattamento[37].

Fatta la "riduzione" della tematica[38], la tappa che segue, come si è visto, è quella della "codificazione". Cioè la scelta del miglior canale di comunicazione per questo o quel tema "ridotto", e la sua rappresenta-

[37] Sull'importanza del concetto antropologico di cultura cfr. Freire, *op. cit.*

[38] Il programma è una totalità, la cui autonomia si riscontra nel rapporto tra le varie unità, che costituiscono a loro volta sia una *totalità* in sé, sia *elementi* parziali della totalità maggiore. I temi sono totalità fatte di elementi parziali che integrandosi costituiscono le unità tematiche della totalità del programma. Nella "riduzione tematica", che è l'operazione di "taglio" dei temi in quanto totalità, si cercano i loro nuclei fondamentali, che sono gli elementi parziali. In questo modo "ridurre un tema" significa scinderlo nelle sue parti per poi conoscerlo meglio, riconsiderandolo come totalità. Nella codificazione si cerca di ri-totalizzare il tema che era stato suddiviso nella rappresentazione di situazioni esistenziali. Nella decodificazione gli individui, facendo dei tagli nella codificazione in quanto totalità, apprendono il tema o i temi in essa impliciti o a essa relativi. Questo processo, che è dialettico, si completa nella ripresa della totalità, che così è compresa più chiaramente nei suoi rapporti con altre situazioni esistenziali rappresentate nella codificazione.

zione. Una codificazione può essere semplice o composta. Nel primo caso, si può usare il canale visuale (pittorico o grafico), quello tattile o quello auditivo. Nel secondo, una molteplicità di canali.

La scelta del canale visuale, pittorico o grafico, dipende non solo dalla materia che si deve codificare, ma anche dagli individui a cui si dirige. Se hanno o non hanno esperienza di lettura. Elaborato il programma, con la tematica già ridotta e codificata, si confeziona il materiale didattico. Fotografie, diapositive, filmine, cartelloni, testi di lettura, ecc.

Nella confezione del materiale l'équipe può scegliere alcuni temi, alcuni dei loro aspetti, e usando il nastro magnetico proporli a specialisti (se quando e dove è possibile) come argomento per una intervista da realizzarsi con uno dei membri dell'équipe.

Immaginiamo, tra gli altri, il tema dello sviluppo. L'équipe cerca due o più specialisti (economisti), anche di scuole differenti, e parla loro del suo lavoro, invitandoli anche a dare il contributo di una intervista su certi punti, usando un linguaggio accessibile. Se gli specialisti accettano, si fa l'intervista di 10 o 15 minuti. Si può anche fare il ritratto dell'esperto mentre parla. Nel momento di presentare al popolo il contenuto dell'intervista, si dice chi è l'esperto. Cosa ha fatto. Cosa fa. Ciò che ha scritto, e intanto si proietta la diapositiva della sua fotografia. Se è un professore universitario, quando si comunica la sua professione, si può già discutere col popolo cosa pensano dell'università del loro paese. Come le vedono. Cosa se ne aspettano. Il gruppo già sa che, dopo l'intervista, ne sarà discusso il contenuto, che avrà la funzione di codificazione auditiva.

In seguito l'équipe può riferire all'esperto come il popolo ha reagito alla sua parola. In questo modo si vincolano degli intellettuali, che spesso hanno buona volontà ma sono alienati dalla realtà popolare, a questa stessa realtà. E si offre al popolo l'occasione di conoscere e criticare il pensiero dell'intellettuale. Alcuni di questi temi o i loro nuclei possono essere presentati anche per mezzo di piccole rappresentazioni teatrali che non contengono risposta. Solo il tema e basta.

La rappresentazione teatrale funzionerebbe come codificazione, come situazione che suscita problemi, a cui seguirebbe la discussione del contenuto.

Altra risorsa didattica può essere la lettura e la discussione di articoli di riviste e giornali, di capitoli di libri, cominciando da alcune citazioni. Come nell'intervista incisa, anche qui, prima di iniziare la lettura, si parlerebbe del suo autore. In seguito si realizzerebbe il dibattito intorno al contenuto della lettura.

Nel quadro dei suggerimenti circa l'uso di questi mezzi didattici ci sembra indispensabile l'analisi del contenuto degli articoli dedicati dalla stampa a uno stesso avvenimento. Perché i giornali si manifestano in modi così diversi sullo stesso fatto? È necessario che il popolo sviluppi il suo senso critico affinché, leggendo i giornali o ascoltando la radio, non lo faccia come un semplice paziente, come oggetto dei "comunicati" prescritti, ma come coscienza che ha bisogno di liberarsi.

Una volta preparato tutto questo materiale, a cui si possono aggiungere "pre-libri" su tutta questa tematica, l'équipe degli educatori sarà pronta a restituirla al popolo, allargata e organizzata. Tematica che da lui ha origine e a lui ritorna sotto forma di problemi da decifrare e mai come contenuti da depositare.

Il primo lavoro dell'équipe impegnata nell'educazione di base sarà la presentazione del programma generale della campagna da iniziarsi. Programma in cui il popolo si riconoscerà e a cui non si sentirà estraneo, perché è uscito da lui.

Basandosi sul carattere dialogico della educazione, gli educatori spiegheranno il perché e il significato dei temi-cardine.

Come fare, però, se non si dispone di mezzi per la ricerca tematica preliminare, nei termini che abbiamo visto?

Con un minimo di conoscenza della realtà, gli educatori possono scegliere alcuni temi di fondo che funzionino come "codificazioni" di ricerca. Possono così cominciare il piano con dei temi introduttivi e contemporaneamente aprire la ricerca tematica per lo sdoppiamento del programma, partendo da questi temi.

Uno di questi, che, come abbiamo già detto, ci sembra centrale e indispensabile, è il concetto antropologico di cultura. Sia per gli operai che per i contadini, in programmi di alfabetizzazione o di post-alfabefizzazione, l'inizio delle discussioni che portano alla ricerca della conoscenza, nel senso strumentale della parola, è costituito dalla discussione di questo concetto.

Mentre discutono il mondo della cultura, manifestano il loro livello di conoscenza della realtà, in cui sono impliciti vari temi; entrano in rapporto con altri aspetti della realtà, che comincia a essere scoperta in una visione sempre più critica. Aspetti che coinvolgono altrettanti temi.

Con l'esperienza che abbiamo oggi, possiamo affermare che il concetto di cultura ben discusso, in tutte o in gran parte delle sue dimensioni, ci può fornire vari aspetti di un programma educativo. Ma gli educatori, dopo alcuni giorni di rapporti dialogici con i partecipanti al circolo di cultura, dopo che la tematica è stata colta in maniera quasi indiretta, possono domandar loro direttamente: «Quali altri temi o argomenti potremmo discutere oltre questo?».

Prendono nota della risposta e la ripropongono al gruppo, come nuovo problema.

Ammettiamo che uno dei membri del gruppo dica: «Mi piacerebbe discutere sul nazionalismo». «Molto bene» direbbe l'educatore dopo avere preso nota, e aggiungerebbe: «Che significa nazionalismo? Perché può interessarci una discussione sul nazionalismo?».

È probabile che, restituendo la domanda al gruppo in forma di problema, sorgano nuovi temi. Così, nella misura in cui tutti si manifestano, l'educatore suscita nuovi problemi dalle stesse domande che nascono dal gruppo.

Se per esempio, in un'area dove funzionano 30 circoli di cultura, nella stessa serata tutti i "coordinatori" (educatori) si comportano così, l'équipe centrale avrà un ricco materiale tematico da studiare, secondo i principi descritti nella prima ipotesi di ricerca della tematica significativa. L'importante, dal punto di vista di un'educazione liberatrice, è che gli uomini si sentano comunque soggetti del loro pensare, della loro visione del mondo, manifestata, implicitamente o esplicitamente, nei loro suggerimenti e in quelli dei compagni. Questa visione dell'educazione, proprio perché parte dalla convinzione che nessuno può elargire il suo programma, ma deve cercarlo in dialogo col popolo, si inserisce come introduzione alla pedagogia dell'oppresso, il quale deve partecipare all'elaborazione della sua pedagogia.

CAPITOLO QUARTO

1. Dialogo e anti-dialogo

In questo capitolo, in cui ci proponiamo di analizzare le teorie dell'azione culturale che si sviluppano da matrici dialogiche o anti-dialogiche, ritorneremo spesso su affermazioni già fatte nel corso di questo saggio.

Si tratta di ripetizioni o ritorni ad argomenti già trattati con l'intenzione di approfondirli, o anche perché sono necessari al chiarimento di nuove affermazioni.

In questo modo cominceremo col ribadire che gli uomini sono esseri di prassi. Sono esseri del "che-fare", mentre gli animali sono esseri del puro "fare". Gli animali non "vedono" il mondo. Vi si immergono. Gli uomini, al contrario, in quanto esseri del "che-fare", ne emergono e, oggettivandolo, possono conoscerlo e trasformarlo col loro lavoro.

Gli animali, che non lavorano, vivono adagiati nel loro "supporto", che non trascendono. Ogni specie animale vive nel "supporto" che a essa corrisponde, e i "supporti" sono incomunicabili tra di loro, ma aperti all'uomo.

Gli uomini invece sono esseri del "che-fare", perché il loro "che-fare" è azione e riflessione. È prassi. È trasformazione del mondo. Se il "che-fare" è prassi, il fare dell'uomo deve avere una teoria che necessariamente lo illumini. Il "che-fare" è teoria e pratica. È riflessione e azione. Non si può ridurre al verbalismo e neppure all'attivismo, come già abbiamo messo in rilievo nel capitolo precedente, trattando della parola.

La famosa affermazione di Lenin: «Senza teoria rivoluzionaria non ci può essere movimento rivoluzionario» significa precisamente che non si fa rivoluzione col *verbalismo,* e nemmeno con l'*attivismo,* ma con la *prassi,* cioè con la *riflessione* e l'*azione,* che influiscono sulle strutture in trasformazione.

Lo sforzo rivoluzionario che ne consegue non può avere nella sua leadership uomini del *che-fare* e nelle masse oppresse uomini ridotti al puro *fare.*

Questo punto esige una permanente e costante riflessione da parte di tutti coloro che si impegnano realmente nella causa della liberazione degli oppressi.

Se l'impegno autentico con essi, comportando la trasformazione della realtà che li opprime, esige una teoria dell'azione trasformatrice, questa teoria riconosce necessariamente agli oppressi un compito fondamentale nel processo della trasformazione.

Non è possibile che la leadership consideri gli oppressi puri e semplici esecutori delle sue determinazioni, attivisti cui si neghi la riflessione sul proprio fare. Gli oppressi, nell'illusione di fare qualcosa (attraverso l'azione della leadership) continuano a essere manipolati, ed esattamente da coloro che non dovrebbero farlo, in ragione della natura della loro funzione. Perciò, quando la leadership nega la vera prassi agli oppressi, nega anche la sua.

In questo modo tende a imporre loro la *sua* parola, rendendola cosi una parola falsa e dominatrice.

Con questa maniera di procedere istituisce una contraddizione tra il suo modo di attuare e gli obiettivi che ha di mira, perché non capisce che, senza il dialogo con gli oppressi, non è possibile una prassi autentica, né per loro né per lei.

Se l'impegno della leadership è veramente quello della liberazione, il suo "che-fare" (azione e riflessione) non può esistere senza l'azione e la riflessione degli altri.

Soltanto la prassi rivoluzionaria può opporsi alla prassi delle élite dominanti. È naturale che sia così, perché si tratta di "che-fare" opposti e antagonistici.

Nella prassi rivoluzionaria non si può verificare la divisione assurda tra la prassi della leadership e quella delle classi oppresse, come se la

prassi di queste consistesse solo nel seguire le determinazioni della leadership.

Questa dicotomia esiste, come condizione necessaria, nella situazione di dominio, in cui l'élite dominante prescrive e i dominati seguono le prescrizioni.

Nella prassi rivoluzionaria esiste un'unità per la quale la leadership non può fare delle masse oppresse un suo possesso senza che ciò significhi una diminuzione della sua responsabilità di coordinazione e in certi momenti di direzione.

Quindi la manipolazione, la riduzione a slogan dell'impegno rivoluzionario, il "deposito", la prescrizione non possono essere gli elementi costitutivi della prassi rivoluzionaria. Proprio perché lo sono della classe dominante.

Per dominare, il dominatore non ha altra strada se non quella di negare alle masse popolari la vera prassi. Negare il diritto a parlare, a pensare giusto. Le masse popolari non devono oggettivare il mondo, denunciarlo, interrogarlo, trasformarlo in vista della sua umanizzazione, ma adattarsi alla realtà che serve al dominatore. Perciò il "che-fare" di costui non può essere dialogico. Non può essere un "che-fare" che problematizza i rapporti degli uomini col mondo o degli uomini tra loro. Nel momento in cui divenisse dialogico, formulatore di problemi, o il dominatore si sarebbe convertito ai dominati e non sarebbe più dominatore, o ci sarebbe un equivoco. E lo pagherebbe caro, se sviluppasse, restando nell'equivoco, un "che-fare" di questo tipo.

Allo stesso modo, una leadership rivoluzionaria, che non sia dialogica con le masse, o mantiene "l'ombra" del dominatore "dentro" di sé, e non è rivoluzionaria, o si trova in un grosso equivoco, e diviene prigioniera di un settarismo indiscutibilmente morboso; anche in questo caso non è rivoluzionaria.

Può arrivare al potere, ma dubitiamo di una rivoluzione che risulti da questo "che-fare" anti-dialogico.

È indispensabile il dialogo tra la leadership e le masse oppresse, affinché, in ogni processo di ricerca della loro liberazione, esse riconoscano nella rivoluzione il cammino del vero superamento della contraddizione in cui si trovano, che è uno dei poli della situazione concreta di

oppressione; si devono cioè impegnare nel processo, con la coscienza sempre più critica del loro compito di soggetti della trasformazione.

Se le masse sono portate al processo come esseri ambigui[1] (cioè metà se stesse e metà l'oppressore ospitato in loro), e se arrivano al potere vivendo questa ambiguità che la situazione di oppressione impone, a nostro avviso avranno solo l'impressione di essere arrivate al potere.

Tra l'altro il dualismo esistenziale può favorire la nascita di un clima di settarismo che porta facilmente alla strutturazione di "burocrazie" che corrodono la rivoluzione. Se le masse prendono coscienza, nel corso del processo, di questa ambiguità, può accadere che accettino la propria partecipazione al potere con uno spirito di rivincita più che di rivoluzione[2].

Possono inoltre aspirare alla rivoluzione come a un mezzo di dominazione e non come a un cammino di liberazione. Possono visualizzare la rivoluzione come la loro rivoluzione privata, ciò che ancora una volta rivela una delle caratteristiche degli oppressi, di cui si è parlato nel primo capitolo di questo saggio.

Se una leadership rivoluzionaria, in questa forma di incarnazione di un umanesimo concreto, può avere difficoltà e problemi, molto maggiori ne avrà se tenterà, anche con le migliori intenzioni, di fare la rivoluzione *per* le masse oppresse. Se tenterà, cioè, di fare una rivoluzione in cui il "*con* le masse" è sostituito dal "*senza* di esse": in tal caso le masse verrebbero trascinate al processo con gli stessi metodi usati per opprimerle.

Siamo convinti che il dialogo con le masse popolari è una esigenza radicale di ogni rivoluzione autentica. Essa è rivoluzione per questo. Per questo si distingue dal colpo di stato militare. Dai colpi di stato sarebbe ingenuo attendersi che stabiliscano un dialogo con le masse

[1] Si tratta di un motivo valido perché la leadership rivoluzionaria non ripeta i metodi dell'élite oppressiva. Gli oppressori, "penetrando negli oppressi", "si ospitano" in loro, mentre i rivoluzionari, nella prassi con gli oppressi, non possono tentare di "ospitarsi" in essi. I rivoluzionari cercano di "sfrattate" l'oppressore, per convivere con gli oppressi, e non per vivere dentro di loro.

[2] Anche se nella lotta rivoluzionaria degli oppressi esiste una dimensione di rivincita (ed è comprensibile dal momento che sono stati sempre sfruttati), ciò non significa che la rivoluzione si debba esaurire in questo.

oppresse. Da essi ci si può aspettare solo che ristagnino, per legittimarsi, o che usino la forza, per reprimere.

La vera rivoluzione, prima o poi, deve aprire il dialogo coraggioso con le masse; la sua legittimità si trova in questo dialogo, e non nel ristagno o nella menzogna[3]. Non può temere le masse, la loro espressività, la loro partecipazione effettiva, al potere. Non può negarle. Non può sottrarsi a una resa dei conti con esse, a dire loro i successi, gli errori, gli equivoci, le difficoltà. Siamo convinti che, quanto prima comincia il dialogo, più rivoluzione ci sarà.

Questo dialogo, come esigenza radicale della rivoluzione, risponde a un'altra esigenza radicale, quella degli uomini, che non possono "essere" fuori della comunicazione, perché sono "comunicazione". Ostacolare la comunicazione significa trasformarli quasi in cose, e questo è compito e obiettivo degli oppressori, non dei rivoluzionari.

Per il fatto che difendiamo la prassi, cioè la teoria del fare, non stiamo proponendo dicotomie, da cui risulti che questo fare si divide in una tappa di riflessione e in un'altra, distante, di azione. Azione e riflessione, riflessione e azione si verificano simultaneamente.

Ciò che può accadere, quando si esercita un'analisi critico-riflessiva sulla realtà e sulle sue contraddizioni, è che ci si accorga dell'impossibilità immediata di realizzare una forma determinata di azione, o che essa è, per il momento, inadeguata. Dall'istante però in cui la riflessione dimostra l'impossibilità o l'inopportunità di questa o quella forma di azione (che deve essere rimandata o sostituita con un'altra), non si può negare che in coloro che fanno questa riflessione esista un'azione. Tale riflessione si verifica infatti nell'atto stesso di agire: è anch'essa azione.

Se nell'educazione come situazione gnoseologica l'atto di conoscenza del soggetto educatore (che è anche educando), esercitato sull'oggetto conoscibile, non muore e non si esaurisce lì, perché dialogicamente si estende ad altri soggetti conoscenti, in modo che l'oggetto conoscibile diventi mediatore della conoscibilità dei due, lo stesso si verifica nella teoria dell'azione rivoluzionaria.

[3] «Anche se si potesse trarre un vantaggio dal dubbio», disse Fidel Castro parlando al popolo cubano per confermare la morte di Guevara, «la menzogna, la paura della verità, la complicità con qualunque falsa illusione, con qualunque menzogna non sono mai state armi della rivoluzione». (Fidel Castro, in «Granma», 17 ottobre 1967).

Cioè, la leadership ha negli oppressi i soggetti dell'azione liberatrice, e nella realtà la mediazione dell'azione trasformatrice di ambedue. In questa teoria dell'azione, esattamente perché è rivoluzionaria, non è possibile parlare di attore al singolare né di attori al plurale, ma di attori nella inter-soggettività, nell'intercomunicazione.

Ciò che potrebbe sembrare apparentemente, in seguito a questa affermazione, divisione, dicotomia, frazione nelle forze rivoluzionarie, significa esattamente il contrario. Fuori di questa comunione tali forze costituiscono una dicotomia: leadership da una parte, masse popolari dall'altra, il che significa ripetere lo schema del rapporto oppressivo e la sua teoria dell'azione. È evidente che qui non ci può essere inter-comunicazione. Negarla nel processo rivoluzionario, evitando il dialogo col popolo in nome della necessità di organizzarlo, di irrobustire il potere rivoluzionario, di assicurargli un fronte unito, in fondo significa temere la libertà. Temere il popolo o non credere in lui. Ma se la rivoluzione non crede nel popolo e se lo teme, essa perde la sua ragione di essere. Non può essere fatta dalla leadership *per* il popolo, né dal popolo per la leadership, ma *da* ambedue, in una solidarietà che non si può rompere. Questa solidarietà nasce soltanto dalla testimonianza che la leadership dà al popolo, nell'incontro umile, coraggioso e pieno di amore *con* lui.

Non tutti abbiamo il coraggio di questo incontro, e ci irrigidiamo nello scontro, nel quale trasformiamo gli altri in puri oggetti. E procedendo così, diventiamo necrofili e non biofili. Uccidiamo la vita, invece di alimentarla. Invece di cercarla, la sfuggiamo.

Uccidere la vita, frenarla, riducendo gli uomini a pure cose, alienarli, mistificarli, violentarli sono atteggiamenti tipici dell'oppressore.

Si può forse pensare che difendere il dialogo, cioè l'incontro degli uomini nel mondo per trasformarlo[4], significhi cadere in un atteggiamento ingenuo, in un idealismo soggettivista.

Tuttavia, non esiste nulla di più concreto e reale che gli uomini nel mondo e col mondo. Gli uomini con gli uomini, come anche alcuni uomini contro altri uomini, in quanto classi che opprimono e classi oppresse.

[4] Questo incontro dialogico non si può verificare tra antagonisti.

Ciò cui aspira la rivoluzione autentica è trasformare la realtà che favorisce questo stato di cose, che disumanizza gli uomini. Si afferma, con verità, che questa trasformazione non può essere fatta da coloro che vivono tale realtà, ma dagli oppressi, *con* una leadersbip lucida.

Questa affermazione deve essere allora radicalmente coerente, deve diventare cioè esistenziata dai leader nella loro comunione col popolo. Comunione in cui cresceranno insieme, e in cui la leadership, invece di autonominarsi semplicemente, garantirà autenticità alla sua prassi *insieme con* quella del popolo, mai nello scontro o nel dirigismo.

Molti, perché attaccati a una visione meccanicistica, pensano che la trasformazione della realtà si può fare in termini meccanici: essi non percepiscono l'ovvia verità che la situazione concreta, in cui gli uomini stanno, condiziona la loro coscienza del mondo, e questa a sua volta condiziona il loro atteggiamento e la loro maniera di affrontarlo[5]. Cioè pensano che la trasformazione della realtà si può fare senza problematizzare questa falsa concezione del mondo o senza che l'azione rivoluzionaria approfondisca la sia pur meno falsa coscienza degli oppressi.

Non esiste realtà storica (altra affermazione ovvia) che non sia umana. Non c'è storia senza gli uomini, come non c'è una storia per gli uomini, ma una storia di uomini che, fatta da loro, al tempo stesso li fa, come disse Marx.

Ed è precisamente quando si proibisce alle grandi maggioranze il diritto di partecipare come soggetti della storia, che esse si trovano dominate e alienate. Il fine di passare dallo stato di oggetti a quello di soggetti (obiettivo della vera rivoluzione) non può prescindere né dall'azione delle masse, che incide sulla realtà da trasformarsi, né dalla loro riflessione. Saremmo idealisti se, tagliando l'azione dalla riflessione, intendessimo e affermassimo che la semplice riflessione sulla realtà

[5] «Le epoche di stabilizzazione delle classi dominanti, epoche in cui il movimento operaio è costretto a difendersi contro l'avversario potente, a volte minaccioso, e in ogni caso solidamente insediato al potere, producono naturalmente una letteratura socialista che insiste sull'elemento "materiale" della realtà, sugli ostacoli da superare, sulla scarsa efficacia della coscienza e dell'azione umana». L. Goldmann, *Scienze umane e filosofia*, Feltrinelli, Milano 1961 (altra ed. 1981), p. 88.

oppressiva, che porta gli uomini a scoprire la loro condizione di oggetti, significa che essi sono soggetti.

Non c'è dubbio però che, anche se questo riconoscimento non significa ancora che sono soggetti concretamente, significa che sono soggetti in speranza[6]. E questa speranza li porta alla ricerca del suo esistere concreto.

Siamo falsamente realisti se crediamo che l'attivismo, che non è azione vera, sia il cammino per la rivoluzione.

Saremo critici e veritieri se vivremo la pienezza della prassi. Cioè, se la nostra azione è l'involucro di una riflessione critica, che organizzando volta per volta il pensiero, ci porta a superare una conoscenza strettamente naturale della realtà. Questa deve attingere un livello superiore, per cui gli uomini arrivino alla ragione della realtà. Ma ciò esige un pensare costante che non può essere negato alle masse popolari, se l'obiettivo in vista è la liberazione.

Se la leadership rivoluzionaria nega loro questo pensare, si troverà anch'essa senza pensare, o almeno senza pensare giusto. La leadership non può pensare *senza* le masse, né *per* le masse, ma *con* le masse.

Chi può pensare *senza* le masse (e non può permettersi il lusso di non pensare ad esse), è l'élite dominante; pensando, le vuole conoscere meglio, e conoscendole meglio, meglio dominarle. Quindi, ciò che potrebbe apparire come un dialogo di questa élite con le masse, una comunicazione, è "puro comunicato", semplici "depositi" di contenuti che addomesticano. La sua teoria dell'azione si contraddirebbe se invece della prescrizione comportasse la comunicazione, il dialogo.

Perché non si esauriscono le élite dominanti, dal momento che non pensano *con* le masse? Esattamente perché queste sono il loro contrario e antagonista, la loro "ragione", nell'affermazione di Hegel già citata. Pensare *con* esse sarebbe il superamento della loro contraddizione. Pensare *con* loro significherebbe non dominare più.

Perciò l'unica forma di pensare giusto dal punto di vista degli oppressori è non lasciare che le masse pensino, il che vuol dire: non pensare *con* esse.

[6] Fernando Garcia, dell'Honduras, nostro allievo in un corso per latinoamericani a Santiago del Cile nel 1967.

In tutte le epoche i dominanti sono stati sempre così; mai hanno permesso alle masse di pensare giusto.

«... Un certo Mr Giddy – dice Niebhur – che è stato più tardi presidente della Società Reale, fece delle obiezioni [... si riferisce al progetto di legge per l'istituzione di scuole sovvenzionate presentato al parlamento britannico nel 1807...] che potevano essere avanzate in qualunque altro paese: "Benché sembri magnifico in teoria il progetto di dare istruzione alle classi lavoratrici, sarebbe nocivo alla loro morale e alla loro felicità; insegnerebbe a disprezzare la loro missione nella vita, invece di farne buoni servi per l'agricoltura e altri impieghi; invece di insegnare loro ad essere subordinati, li renderebbe ribelli e refrattari, come si rivelò evidente nelle contee manifatturiere; li renderebbe capaci di leggere libercoli sediziosi, libri perversi e pubblicazioni contro la cristianità: li renderebbe arroganti verso i loro superiori, e in pochi anni diverrebbe necessario, per la legislazione, dirigere contro di essi il braccio forte del potere»[7].

In fondo, quello che Mr Giddy, citato da Niebhur, voleva, è simile a ciò che vogliono i Mr Giddy di oggi, cioè che le masse non pensino (anche se oggi non si parla così apertamente e cinicamente contro l'educazione popolare). I Mr Giddy di tutte le epoche, in quanto classe che opprime, dal momento che non possono pensare *con* le classi oppresse, non possono neppure permettere che esse pensino.

In questa forma, dialetticamente, si spiega perché le élite oppressive non si esauriscono, benché non pensino *con* le masse, ma *circa* le masse.

Lo stesso non accade con la leadership rivoluzionaria. Questa, se non pensa con le masse, si esaurisce e muore. Le masse sono il seme di origine che la costituisce, e non il luogo dove il suo pensiero trova incidenza. Anche se deve pensare *circa* le masse per comprenderle meglio, questo pensare si distingue dal precedente. E si distingue perché, non essendo un pensare per dominare ma per liberare, pensando *circa* le masse, la leadership si consegna al loro pensare.

Mentre l'altro è un pensare da signore, questo è un pensare da compagno. E può essere solo così. Mentre la dominazione, per la sua

[7] R. Niebhur, *Uomo morale e società immorale,* Jaca Book, Milano 1968, pp. 121-122.

stessa natura, esige solo un polo dominante e un polo dominato, che si contraddicono in posizioni antagonistiche, la liberazione rivoluzionaria, che cerca il superamento di questa contraddizione, comporta l'esistenza di questi poli, e in più una leadership che emerga nel processo di questa ricerca. Questa leadership che emerge, o si identifica con le masse popolari in quanto anch'essa è oppressa, oppure non è rivoluzionaria.

Così che il non pensare *con* esse, per pensare solo *circa*, a imitazione dei dominatori, è una maniera di sparire come leadership rivoluzionaria.

Mentre nel processo oppressore le élite vivono della "morte in vita" degli oppressi, e trovano se stesse solo in un rapporto verticale, nel processo rivoluzionario c'è solo un cammino per l'autenticità della leadership che emerge: morire, per rivivere attraverso gli oppressi e con essi.

Mentre nel primo caso è lecito dire che qualcuno opprime qualcuno, nel secondo non si può più affermare che qualcuno libera qualcuno, o che qualcuno si libera da solo, ma che gli uomini si liberano in comunione. Con ciò non vogliamo diminuire il valore e l'importanza della leadership rivoluzionaria. Al contrario, stiamo mettendo in rilievo questa importanza e questo valore. E ci sarà qualcosa di più importante che convivere con gli oppressi, con gli "straccioni" del mondo, con i "dannati della terra"? In questo, la leadership rivoluzionaria deve trovare non solo la sua ragione di essere, ma anche la ragione di una sana allegria. Per natura può fare ciò che l'altro, per natura, non può. Ecco perché qualunque tentativo di avvicinamento da parte degli oppressori verso gli oppressi, in quanto classe, li pone inesorabilmente in quella linea di falsa generosità di cui abbiamo detto nel primo capitolo di questo saggio. Proprio quello che la leadership rivoluzionaria non può fare: essere falsamente generosa. E molto meno dirigista. Se le élite degli oppressori trovano la loro fecondità, veramente necrofila, nel soffocare gli oppressi, la leadership rivoluzionaria può trovarla solo nella *comunione* con essi.

Questa è la ragione per cui il "che-fare" dell'oppressore non può essere umanista, mentre quello del rivoluzionario necessariamente lo è. L'umanesimo rivoluzionario, tanto quanto la sua mancanza presso gli

oppressori, comporta una scienza, che può essere a servizio dell'umanizzazione come della reificazione. Ma, se nell'uso della scienza e della tecnologia per "reificare", la condizione *sine qua non* è fare degli oppressi una pura incidenza, non avviene lo stesso nell'uso della scienza e della tecnologia per l'umanizzazione. Qui gli oppressi, o divengono anch'essi soggetti del processo, o continuano a essere "reificati". E il mondo non è un laboratorio di anatomia né gli uomini sono cadaveri da studiare passivamente.

L'umanista scientifico rivoluzionario non può, in nome della rivoluzione, avere negli oppressi degli oggetti passivi della sua analisi, dalla quale discendono prescrizioni che essi devono seguire.

Ciò significherebbe cadere in uno dei miti dell'ideologia degli oppressori, quello che *fa dell'ignoranza un assoluto*, il che comporta l'esistenza di qualcuno che la decreta per qualcuno.

Nell'atto di fare questo decreto, chi lo fa, riconoscendo gli altri come assolutamente ignoranti, riconosce se stesso e la sua classe come coloro che sanno o sono nati per sapere. Riconoscendosi così, gli altri diventano un opposto. Diventano qualcosa di estraneo a lui. La sua parola viene a essere quella "vera", che impone o cerca di imporre ai più. E questi sono sempre gli oppressi, cui si è rubata la parola.

In colui che ruba la parola degli altri si sviluppa un profondo scetticismo nei loro riguardi: li considera incapaci. Quanto più parla, e proibisce agli altri di parlare, tanto più esercita il potere e il gusto di comandare, di dirigere. Non può più vivere se non ha qualcuno a cui dirigere la sua parola d'ordine. In tal modo, è impossibile il dialogo. Tutto questo è caratteristico delle élite oppressive, che tra gli altri miti hanno anche questo da rendere vitale, perché li aiuta a dominare.

La leadership rivoluzionaria, al contrario, in quanto scientifico-umanista, non può assolutizzare l'ignoranza delle masse. Non può credere a questo mito. Non può avere il diritto di dubitare neppure per un momento che questo non sia un mito.

Non può ammettere, in quanto leadership, che solo lei sa e che solo lei può sapere. Equivarrebbe a non credere nelle masse popolari. Anche se è legittimo riconoscersi a un livello di sapere rivoluzionario, diverso dal livello di conoscenza "naturale" delle masse, in funzione

della sua stessa coscienza rivoluzionaria non può sovrapporre a questo il suo sapere. Perciò stesso non può soffocare le masse con gli slogan, ma dialogare con esse, affinché la loro conoscenza della realtà, che nasce dall'esperienza fecondata dalla conoscenza critica della leadership, si trasformi in *ragione* della realtà.

Come sarebbe ingenuo aspettarsi dalle élite oppressive la denuncia di questo mito che assolutizza l'ignoranza delle masse, così è una contraddizione che la leadership rivoluzionaria non lo faccia, e maggior contraddizione ancora che ne risenta funzionalmente l'influenza nel suo agire.

La leadersbip rivoluzionaria deve presentare agli oppressi, in termini di problema, non solo questo mito, ma tutti quelli di cui si serve l'élite oppressiva per soffocarli. Se non fa questo, e insiste nell'imitazione dei metodi degli oppressori, le masse popolari possono dare due risposte: in determinate circostanze storiche si lasciano "addomesticare" da un nuovo contenuto in esse depositato. In altre, si spaventano di fronte a una "parola" che minaccia l'oppressore in esse "ospitato"[8].

In ogni caso non diventano rivoluzionari. Nel primo, la rivoluzione è un inganno. Nel secondo un'impossibilità.

Alcuni pensano, a volte con retta intenzione, ma in base a equivoci, che giacché il processo dialogico è lento (il che non è vero) si deve fare la rivoluzione senza *comunicazione,* attraverso comunicati, e dopo che si è fatta, allora svolgere un ampio sforzo educativo. Anche perché, dicono, non è possibile fare educazione prima della presa del potere. Educazione liberatrice[9]. Nelle affermazioni di coloro che pensano così

[8] A volte questa parola non è neppure detta. Basta la presenza di qualcuno, non necessariamente membro di un gruppo rivoluzionario, che minacci l'oppressore "ospitato" nelle masse, perché esse si spaventino e assumano atteggiamenti distruttivi. Un nostro allievo latinoamericano ci ha raccontato che in una certa comunità rurale indigena del suo paese è bastato che un sacerdote fanatico denunciasse la presenza di due "comunisti" nella loro comunità «i quali mettevano in pericolo la fede cattolica», perché nella notte di quello stesso giorno i contadini unanimi bruciassero vivi due semplici maestri elementari. Forse quel sacerdote aveva visto nella casa di quegli infelici maestri rurali qualche libro con facce barbute sulla copertina.

[9] Mettiamo in evidenza ancora una volta che non facciamo un taglio tra il dialogo e l'azione rivoluzionaria, come se ci fosse il tempo del dialogo e poi quello della rivoluzione. Affermiamo invece che il dialogo è l'essenza dell'azione rivoluzionaria.

ci sono alcuni punti fondamentali. Credono (ma non tutti) alla necessità del dialogo con le masse, ma non che sia possibile prima della conquista del potere. Quando affermano che non è possibile un tipo di comportamento educativo-critico prima della conquista del potere, negano il carattere pedagogico della rivoluzione, come *azione culturale*[10], che si prepara ad essere *rivoluzione culturale.* D'altra parte, confondono il senso pedagogico della rivoluzione con la nuova educazione che deve essere inaugurata dopo la conquista del potere.

Secondo la nostra posizione, già affermata e che si afferma sempre più nelle pagine di questo saggio, sarebbe realmente ingenuo aspettarsi dalle élite oppressive un'educazione di carattere liberatore. Ma dal momento che la rivoluzione ha un carattere pedagogico che non può essere dimenticato, perché o è liberatrice o non è rivoluzione, la conquista del potere è solo un momento, anche se decisivo. In quanto processo, il "prima" della rivoluzione si trova nella società oppressiva ed è solo apparente. La rivoluzione si genera in essa come essere sociale, e per questo, nella misura in cui è azione culturale, non può non corrispondere alle potenzialità dell'essere sociale in cui si genera. Proprio perché ogni essere si sviluppa (o si trasforma) dentro se stesso, nel gioco delle sue contraddizioni.

I condizionamenti esterni, anche se necessari, sono efficaci solo se coincidono con quelle potenzialità[11].

Il nuovo della rivoluzione nasce dalla società vecchia, oppressiva, che è stata superata. Ecco perché la conquista del potere è appena un momento decisivo di un processo che continua. Quindi, in una visione dinamica e non statica della rivoluzione, essa non ha un *prima* e un *dopo* assoluti, dei quali la conquista del potere costituisca il punto di divisio-

Nella teoria di questa azione, gli *attori inter-soggettivamente* fanno ricadere la loro azione su un *oggetto,* che è la realtà mediatrice, e hanno per *obiettivo,* attraverso la trasformazione di questa realtà, l'umanizzazione degli uomini. Ciò non si verifica nella teoria dell'azione oppressiva, la cui essenza è anti-dialogica: in questa gli *attori* hanno come *oggetti* della loro azione *la realtà e gli oppressi* allo stesso tempo, e come *obiettivo* il mantenimento, dell'oppressione.

[10] In *Cultural Action for Freedom* abbiamo discusso ampiamente i rapporti tra azione culturale e rivoluzione culturale.

[11] Mao Tse-tung, *Delle contraddizioni tra il popolo,* Einaudi, Torino 1957.

ne. Generata in determinate condizioni obiettive, essa cerca il superamento della situazione oppressiva con l'instaurazione di una società di uomini in processo di permanente liberazione. Il senso pedagogico, dialogico, della rivoluzione, che ne fa anche una "rivoluzione culturale", deve accompagnarla in tutte le sue fasi. È questo un mezzo efficace per evitare che il potere rivoluzionario si istituzionalizzi, stratificandosi nelle forme di una "burocrazia" contro-rivoluzionaria, perché la contro-rivoluzione è caratteristica anche dei rivoluzionari che diventano reazionari.

E se non è possibile il dialogo con le masse popolari prima della conquista del potere, perché manca loro l'esperienza del dialogo, non è possibile neppure che lo conquistino, perché manca loro, allo stesso tempo, l'esperienza del potere. Precisamente perché difendiamo una dinamica permanente nel processo rivoluzionario, intendiamo dire che le masse e i leader più rappresentativi impareranno sia il dialogo sia il potere in questa dinamica, nella prassi delle masse con la leadership rivoluzionaria.

Ci sembra così ovvio come il dire che un uomo non impara a nuotare in un biblioteca, ma nell'acqua.

Il dialogo con le masse non è una concessione, né un regalo, e molto meno una tattica per dominare, come avviene quando si usano gli slogan. Il dialogo, come incontro di uomini per la denominazione del mondo, è una condizione fondamentale per la sua reale umanizzazione. Se «un'azione è libera solo nella misura in cui l'uomo trasforma il suo mondo e se stesso; se una condizione positiva per la libertà è il risvegliarsi delle possibilità creatrici dell'uomo; se la lotta per una società libera non è autentica quando non si crea attraverso di essa un grado sempre maggiore di libertà individuale»[12], si deve riconoscere al processo rivoluzionario il suo carattere eminentemente pedagogico. Di una pedagogia che formula problemi e non deposita nozioni in banca. Perciò il cammino della rivoluzione è l'apertura di fronte alle masse

[12] Cfr. G. Petrovič, *Man and Freedom,* in *Socialist Humanism,* International Symposium a cura di E. Fromm, Anchor Books, New York 1966, pp. 274-276. Dello stesso autore è importante la lettura di *Marx in the midtwentieth Century,* Anchor Books, New York 1967.

popolari, e non la chiusura di fronte a esse. La convivenza e non la diffidenza. E quanto più la rivoluzione esige una teoria, come Lenin mette in evidenza, tanto più la sua leadership deve essere *con* le masse, per poter essere contro il potere oppressore.

Da queste considerazioni generali partiamo adesso verso un'analisi più accurata a proposito delle teorie dell'azione antidialogica e dialogica.

La prima, oppressiva; la seconda, rivoluzionaria-liberatrice.

2. La teoria dell'azione anti-dialogica e le sue caratteristiche

a) *La conquista.* Il primo carattere che ci sembra di poter cogliere nell'azione anti-dialogica è la necessità della conquista. Il dominatore, che è anti-dialogico, nei rapporti col suo contrario, vuole conquistarlo sempre più, attraverso mille forme. Dalle più dure alle più sottili. Dalle più repressive alle più addolcite, come il paternalismo.

Ogni atto di conquista comporta un soggetto che conquista e un oggetto conquistato. Il soggetto della conquista stabilisce i suoi obiettivi nei riguardi dell'oggetto conquistato, che diviene perciò stesso qualcosa che il conquistatore possiede. Questi a sua volta imprime la sua forma al conquistato che, accogliendolo dentro di sé, diviene un essere ambiguo. Un essere, come abbiamo già detto, che ne ospita un altro.

Fin dall'inizio, l'azione di conquista, "reificando" gli uomini, è necrofila.

Come l'azione anti-dialogica, cui è essenziale l'atto di conquistare, è contemporanea a una situazione reale, concreta, di oppressione, così l'azione dialogica è indispensabile al superamento rivoluzionario della situazione concreta di oppressione. Non si è dialogici o anti-dialogici nell'aria, ma nel mondo. Non si è anti-dialogici prima, e oppressori poi, ma contemporaneamente. L'anti-dialogo si impone all'oppressore, nella situazione obiettiva di oppressione, per opprimere di più attraverso la conquista, e non solo economicamente, ma culturalmente, rubando all'oppresso conquistato la sua parola, la sua capacità di esprimersi, la sua cultura.

Una volta instaurata la situazione oppressiva, anti-dialogica in sé, l'anti-dialogo diviene indispensabile per mantenerla.

La conquista crescente dell'oppresso da parte dell'oppressore appare quindi come un tratto caratteristico dell'azione anti-dialogica. È per questo che, essendo l'azione liberatrice dialogica in sé, il dialogo non può essere un suo "a posteriori", ma un elemento concomitante. Per il fatto poi che gli uomini sempre saranno in processo di liberazione, il dialogo[13] viene a essere un elemento permanente dell'azione liberatrice.

Il desiderio di conquista, e forse, più che il desiderio, la necessità, accompagna l'azione anti-dialogica in tutti i suoi momenti. Attraverso di essa e in vista di tutti i fini impliciti nell'oppressione, gli oppressori si sforzano di uccidere negli uomini la loro condizione di "esseri che oggettivano il mondo". Dal momento che non possono riuscirci in termini totali, devono allora *mitizzare* il mondo.

Quindi gli oppressori mettono in moto una serie di risorse per mostrare alle masse conquistate o oppresse un falso mondo. Un mondo di inganni che, alienandole sempre più, le mantenga passive. Nell'azione di conquista quindi, non è possibile presentare il mondo come problema, ma piuttosto come un dato, qualcosa di statico a cui gli uomini devono adattarsi.

Gli oppressori cercano quindi di ottenere esclusivamente l'aspettativa delle masse, e la cercano con tutti i mezzi, attraverso la conquista. Masse conquistate, spettatrici, passive, gregarie, e perciò masse alienate.

È necessario tuttavia arrivare fino a esse, per mantenerle alienate attraverso la conquista. Questo arrivare fino a esse, nell'azione di conquista, non può trasformarsi in un *restare con esse.* Questo avvicinamento, che non può essere fatto per mezzo della comunicazione, si fa attraverso i "comunicati", attraverso il deposito dei miti indispensabili a mantenere lo *status quo.*

Il mito, per esempio, che l'ordine oppressivo è un ordine liberatore. Che tutti sono liberi di lavorare dove vogliono. Se il padrone non è gradito, lo possono lasciare e trovare un altro impiego. Il mito che

[13] Ciò non significa che la rivoluzione, una volta instaurato il potere popolare, contraddica il suo carattere dialogico per il fatto di dover reprimere ogni tentativo di restaurazione dell'antico potere oppressivo.

questo "ordine" rispetta i diritti della persona umana, e che quindi è degno di rispetto. Il mito che tutti, purché non siano pigri, possono arrivare a essere dirigenti di impresa; soprattutto il mito che l'uomo, che vende per le strade gridando «marmellata di banana e goiaba!», è proprietario, come il padrone di una grande fabbrica. Il mito del diritto di tutti all'educazione, quando è irrisorio il numero dei brasiliani che riescono a frequentare le scuole elementari, e ancora più irrisorio il numero di coloro che riescono a restarci. Il mito dell'uguaglianza di tutti, quando «ma lei lo sa con chi sta parlando?» è una domanda ancora attuale. Il mito dell'eroismo delle classi oppressive, in quanto mantengono l'ordine che incarna "la civiltà occidentale e cristiana" che esse difendono dalla "barbarie materialista". Il mito della loro carità e generosità, mentre come classe sono capaci solo di assistenzialismo, che si sdoppia nel mito dei falsi aiuti, e che ha meritato, sul piano internazionale, un fermo ammonimento di Giovanni XXIII[14]. Il mito che le élite dominanti «nel riconoscimento dei loro doveri» promuovono il popolo, e che questo deve, in un gesto di gratitudine, accettare la loro parola e adattarcisi. Il mito che la ribellione del popolo è un peccato contro Dio. Il mito della proprietà privata come fondamento dello sviluppo della persona umana (... purché le persone umane siano solo gli oppressori). Il mito dell'operosità degli oppressori e della pigrizia e disonestà degli oppressi. Il mito dell'inferiorità "ontologica" di questi e della superiorità di quelli[15].

Tutti questi miti e altri ancora, che il lettore potrà aggiungere, e che introdotti nelle masse popolari divengono fondamentali per conquistarle, sono portati fino alle masse dalla propaganda bene organizzata, dagli slogan, di cui sono veicolo i cosiddetti "mezzi di comunicazione di massa"[16]. Come se il deposito di questi contenuti alienanti fosse realmente comunicazione.

[14] *Mater et Magistra.*

[15] «Attraverso la sua accusa», dice Memmi riferendosi al profilo che il colonizzatore fa del colonizzato, «il colonizzatore definisce il colonizzato un pigro. Decide che la pigrizia è costitutiva dell'essere del colonizzato». Cfr. A. Memmi, *Portrait du colonisé, précédé du Portrait du colonisateur*, J.J. Pauvert, Hollande 1966, p. 119 (ed. it. *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli 1979).

[16] Non critichiamo i mezzi in sé, ma l'uso che se ne fa.

Infine, non esiste realtà oppressiva che non sia necessariamente anti-dialogica, così come non esiste situazione anti-dialogica in cui il polo degli oppressori non si impegni, instancabilmente, nella permanente conquista degli oppressi.

Le élite dominanti dell'antica Roma avevano già detto che era necessario dare *panem et circenses* alle masse per conquistarle, smussandole per assicurarsi che stessero in pace. Le élite dominanti di oggi, come quelle di tutti i tempi, continuano ad aver bisogno della conquista, come una specie di peccato originale, con o senza il pane e i giochi. I contenuti e i metodi della conquista cambiano storicamente; ciò che non cambia, finché ci saranno élite dominanti, è quest'ansia necrofila di opprimere.

b) *Dividere per dominare.* Questa è l'altra dimensione fondamentale della teoria dell'azione oppressiva, antica quanto la stessa oppressione.

Nella misura in cui le minoranze, sottomettendo le maggioranze al loro dominio, le opprimono, dividerle e mantenerle divise è condizione indispensabile alla continuità del loro potere. Non si possono concedere il lusso di dare il consenso all'unificazione delle masse popolari, perché ciò indiscutibilmente significherebbe una seria minaccia alla loro egemonia. Ecco perché gli oppressori frenano immediatamente, usando anche la violenza fisica, qualunque, azione, anche incipiente, che tenda a risvegliare le classi oppresse affinché si uniscano.

Concetti come unione, organizzazione, lotta, sono subito classificati come, pericolosi. E realmente lo sono, ma per gli oppressori. Mettere in pratica questi concetti è indispensabile all'azione liberatrice.

Ciò che interessa al potere oppressore è indebolire gli oppressi più di quanto già non lo siano, isolandoli, creando e rendendo più profonde le divisioni tra loro, attraverso una gamma di metodi e processi. Dai metodi repressivi della burocrazia statale, che si trovano a loro disposizione, fino alle forme di azione culturale per mezzo delle quali maneggiano le masse popolari, dando loro l'impressione di un aiuto.

Una delle caratteristiche di questa forma di azione, da cui si lasciano ingannare i professionisti anche seri, è l'enfasi che si dà alla visione "focalista" dei problemi, trascurando di mettere in rilievo che sono dimensioni di una "totalità".

L'alienazione si intensifica quanto più la totalità di una regione o di un'area si polverizza in "comunità locali", nei valori di "sviluppo della comunità", senza che queste comunità siano studiate come totalità in sé, che sono elementi parziali di un'altra totalità (area, regione), che a sua volta è elemento parziale di una totalità maggiore (il paese, elemento parziale di una totalità che è il continente). E quanto più sono alienati, tanto più è facile dividerli e mantenerli divisi.

Queste forme di azione, che focalizzano aspetti parziali, intensificano una maniera di esistere propria delle masse oppresse, specialmente rurali, e che consiste nel percepire un particolare come se fosse visione d'insieme; ciò rende sempre più difficile la percezione critica della realtà e mantiene gli oppressi isolati dalla problematica di altri oppressi di altre aree che si trovano in rapporto dialettico con la loro[17].

Lo stesso si verifica nei cosiddetti "training di leader" che servono in fondo all'alienazione, anche se molti di coloro che li praticano non hanno questa intenzione.

Il presupposto fondamentale di questa azione già di per sé è ingenuo. Si basa sulla pretesa di "promuovere" la comunità per mezzo di una specie di abilitazione professionale dei leader, come se fossero le parti a promuovere il tutto, e non questo, a sua volta promosso, a promuovere le parti.

In verità, quelli che la comunità considera suoi leader, proprio perché sono così considerati, riflettono ed esprimono necessariamente le aspirazioni degli individui della loro comunità. Corrispondono alla maniera di essere e pensare la realtà che è propria dei loro compagni, anche se rivelano capacità speciali che li qualificano come leader.

Nel momento in cui, dopo essere stati ritirati dalla comunità, ritornano a essa con un bagaglio strumentale che prima non possedevano,

[17] È superfluo spiegare che questa critica non tocca quegli sforzi che, in prospettiva dialettica, si orientano verso un'azione fondata sulla comprensione di ciò che è la comunità locale: un tutto in sé e contemporaneamente l'elemento parziale di una totalità maggiore. Questa critica si riferisce ai tentativi che non tengono presente il contesto totale di cui la comunità fa parte. È necessario avere la coscienza dell'unità nella diversificazione, dell'organizzazione che canalizza le forze disperse e soprattutto la coscienza chiara della necessità di trasformare la realtà. Tutto ciò spaventa gli oppressori, e con ragione. Quindi essi favoriscono qualunque tipo di azione in cui gli uomini siano oggetto di assistenza, racchiusi in una visione "focalista".

o lo usano per guidare meglio le coscienze dominate e immerse, o diventano estranei alla comunità, mettendo in pericolo la loro leadership.

La tendenza più forte sarà probabilmente quella di continuare, con maggiore efficienza, la manipolazione della comunità, per non perdere la leadership.

Ciò non accade quando l'azione culturale, come processo imperniato su una visione d'insieme e suscitatore a sua volta di questa visione, include tutta la comunità, e non soltanto i suoi leader. Quando si realizza attraverso gli individui come soggetti del processo.

In questo tipo d'azione si verifica il contrario. La leadership anteriore, o cresce anch'essa al livello di crescita dell'insieme, o è sostituita da nuovi leader, che emergono e che sono all'altezza della nuova percezione sociale che si costituisce.

Ne deriva che agli oppressori non interessa questa forma di azione, ma l'altra, che mantenendo l'alienazione, ostacola le coscienze che emergono e si inseriscono criticamente nella realtà come un tutto. Senza di ciò infatti, l'unità degli oppressi come classe è sempre difficile.

Questo è un altro concetto che suona male agli oppressori, anche se, ovviamente, non si considerano tali.

Non potendo negare, anche se lo tentassero, l'esistenza delle classi sociali, in reciproco rapporto dialettico, in conflitto, parlano della necessità di comprensione e armonia tra coloro che comprano e coloro che sono obbligati a vendere il loro lavoro[18]. Armonia che in fondo è impossibile, perché non si può mascherare l'antagonismo tra una classe e l'altra[19].

[18] «Se gli operai non riescono a essere proprietari del loro lavoro – dice il vescovo Franič Split – tutte le riforme di strutture saranno inefficaci. Gli operai, anche quando ricevono un salario più alto, non si contentano. Vogliono essere proprietari e non venditori del loro lavoro. Attualmente gli operai sono sempre più coscienti che il lavoro costituisce una parte della persona umana. La persona umana non può vendersi né essere venduta. Ogni compra o vendita del lavoro è una schiavitù. L'evoluzione della società umana si orienta, in questo senso e con sicurezza nel sistema marxista, di cui poi si dice che non è sensibile come noi alla dignità della persona umana». In «CIDOC informa», *15 Obispos hablan en prol del Tercer Mundo,* Mexico 1967, Doc. 67/35, pp. 1-11.

[19] A proposito delle classi sociali e delle lotte tra loro, di cui si dice che Marx è stato l'inventore, cfr. la lettera che egli scrive a J. Weydemeyer, il 5 marzo 1852: «Per quello

Predicano l'armonia delle classi come se queste fossero un agglomerato fortuito di individui, che guardassero curiosi una vetrina in un pomeriggio di domenica.

L'unica armonia possibile e constatata è quella degli oppressori tra di loro. Essi, anche se hanno delle divergenze, e in certe occasioni persino delle lotte per interessi di gruppo, si uniscono immediatamente di fronte a una minaccia alla loro classe. Allo stesso modo, l'armonia dell'altro polo è possibile soltanto tra i suoi membri alla ricerca della liberazione. Solo in casi eccezionali è possibile e perfino necessaria l'armonia delle due classi, ma poi, passata la situazione di emergenza che le ha unite, tornano alla contraddizione che le delimita e che mai è scomparsa anche nell'emergenza di questa unione.

La necessità di dividere per mantenere la situazione oppressiva si manifesta in tutte le azioni della classe dominante. La sua interferenza nei sindacati, col favorire certi "rappresentanti" della classe dominata, che in fondo sono suoi rappresentanti; la promozione di certi individui che, rivelando un certo potere di leadership, potrebbero costituire una minaccia, ma che "promossi" si smussano; la distribuzione di benessere per gli uni e di durezza per altri, sono tutte maniere di dividere per mantenere l'ordine che loro interessa.

Forme di azione che incidono, direttamente o indirettamente, su uno dei punti deboli degli oppressi: la loro insicurezza vitale, che a sua volta è già frutto della realtà oppressiva in cui sono strutturati.

Insicuri nel loro dualismo di esseri che "ospitano" l'oppressore, respingendolo da una parte ma essendone attratti dall'altra, è facile che essi, a un certo punto del confronto, lascino che questo oppressore

che mi riguarda, non appartiene a me né il merito di avere scoperto l'esistenza delle classi nella società moderna né quello di aver scoperto la lotta tra di esse. Già molto tempo prima di me degli storici borghesi avevano esposto l'evoluzione storica di questa lotta delle classi, e degli economisti borghesi avevano esposto l'autonomia economica delle classi. Quel che io ho fatto di nuovo è stato di dimostrare: 1. che l'esistenza delle classi è legata soltanto a determinate fasi di sviluppo storico della produzione; 2. che la lotta di classe necessariamente conduce alla dittatura del proletariato; 3. che questa dittatura stessa costituisce soltanto il passaggio alla soppressione di tutte le classi e a una società senza classi». Marx-Engels, *Sul materialismo storico,* Rinascita, Roma 1949, pp. 72-73.

ottenga risultati positivi dalla sua azione di divisione. Anche perché gli oppressi sanno per esperienza come costa caro non accettare l'invito che ricevono. La perdita dell'impiego e il loro nome in una "lista nera" – che significa porte che si chiudono davanti a nuovi impieghi – è il minimo che possa loro succedere.

La loro insicurezza vitale, per ciò stesso, si trova direttamente legata alla condizione di schiavitù del lavoro, che comporta la schiavitù della persona, come dice il vescovo Split precedentemente citato.

Gli uomini si realizzano solo nella misura in cui creano il mondo loro, che è mondo umano, e lo creano col loro lavoro trasformatore. La realizzazione degli uomini come uomini risiede quindi nella realizzazione del mondo. In tal modo, se il loro stare nel mondo del lavoro è uno stare in dipendenza totale, nell'insicurezza, nella minaccia permanente, mentre il loro lavoro a loro non appartiene, non possono realizzarsi. Il lavoro non libero non è più un "che-fare" che realizza la persona, e diviene un mezzo efficace della loro "reificazione".

Qualunque unione degli oppressi tra di loro, che essendo già un'azione ne indica altre, comporta prima o poi che essi, accorgendosi della spersonalizzazione di cui soffrono, scoprano che, divisi, saranno preda facile del dirigismo e della dominazione.

Unificati e organizzati[20] invece, faranno della loro debolezza una forza trasformatrice, con cui potranno ri-creare il mondo, rendendolo più umano.

Il mondo più umano delle loro giuste aspirazioni tuttavia è la contraddizione del "mondo umano" degli oppressori, mondo che questi possiedono con diritto esclusivo e in cui pretendono l'impossibile armonia tra loro che "reificano", e gli oppressi, che sono "reificati".

Se sono antagonisti, ciò che serve agli uni, nuoce agli altri. Dividere per mantenere lo *status quo* si impone come obiettivo fondamentale della teoria dell'azione dei dominanti anti-dialogica.

[20] Perciò è indispensabile mantenere i contadini isolati dagli operai urbani, e ambedue isolati dagli studenti, i quali, non riuscendo a costituire sociologicamente una classe, diventano però un pericolo, quando aderiscono al popolo, per la loro testimonianza di ribellione. Quindi bisogna mostrare alle classi popolari che gli studenti sono irresponsabili e perturbano l'ordine. Che la loro testimonianza è falsa perché dovrebbero studiare, così come i contadini e gli operai devono lavorare per il progresso della nazione.

In aiuto a questa azione che divide, viene anche una certa connotazione messianica, attraverso la quale i dominanti pretendono apparire come salvatori degli uomini, che invece spingono verso la disumanizzazione.

In fondo però, il messianismo contenuto nella loro azione non può nascondere il loro intento: quello che loro vogliono è salvare se stessi. Salvare la loro ricchezza, il loro potere, il loro stile di vita, con cui schiacciano i più.

Il loro equivoco si trova nel fatto che nessuno si salva da solo (qualunque sia il piano su cui si consideri la salvezza) o come classe che opprime, ma *con* gli altri. Nella misura in cui opprimono non possono stare con gli oppressi, perché è caratteristico dell'oppressione essere *contro* di loro.

In una psicanalisi dell'azione degli oppressori, forse si potrebbe scoprire una delle dimensioni del senso di colpa, in quella che nel primo capitolo abbiamo chiamato "falsa generosità dell'oppressore". Con questa falsa generosità, egli vuol "comprare" la sua pace, al di là dell'intenzione di mantenere un ordine di cose ingiusto e necrofilo. Ma la pace non si compra, si vive nell'atto di solidarietà e di amore, e questo l'oppressore non può né assumerlo né incarnarlo.

È per questo che il messianismo esistente nell'azione anti-dialogica rafforza la prima caratteristica di questa azione: il senso della conquista.

Nella misura in cui la divisione delle masse oppresse è necessaria alla conservazione dello *status quo*, quindi alla preservazione del potere dei dominanti, urge che gli oppressi non percepiscano chiaramente questo gioco.

In questo senso è urgente è imperioso conquistare gli oppressi, affinché si convincano che sono difesi. Difesi contro l'azione demoniaca dei "marginali teppisti", nemici di Dio, perché così sono chiamati gli uomini che hanno vissuto e vivono, nel rischio, la ricerca coraggiosa dell'umanizzazione degli uomini.

In questo modo, per dividere, i necrofili si prendono il nome di biofili, e chiamano i biofili necrofili. La storia però si incarica sempre di rifare queste nomine.

Oggi, nonostante che l'alienazione in Brasile continui a chiamare Tiradentes "Inconfidente" e il movimento di liberazione che egli incarnò "Inconfidência"[21], l'eroe nazionale non è colui che lo chiamò bandito, e lo fece impiccare e squartare e spargere i pezzi del suo corpo per i villaggi in preda al terrore, come monito. L'eroe è lui. La storia ha strappato il titolo che gli dettero e ha riconosciuto il suo gesto. Gli eroi sono esattamente coloro che ieri cercavano l'unione per la liberazione, e non quelli che col loro potere pretendevano dividere per regnare.

c) *La manipolazione*. Altra caratteristica della teoria dell'azione antidialogica è la manipolazione delle masse oppresse. La manipolazione è anch'essa uno strumento di conquista, intorno alla quale girano tutte le dimensioni della teoria dell'azione anti-dialogica. Attraverso la manipolazione, le èlite dominanti tentano di assoggettare le masse popolari ai loro obiettivi.

E quanto più esse, siano rurali o urbane, sono politicamente immature, tanto più facilmente si lasciano manovrare dalle élite dominanti che non possono volere che il loro potere si esaurisca.

La manipolazione si fa attraverso tutta la serie dei miti a cui abbiamo fatto riferimento. Tra questi, ne citiamo ancora uno: il modello che la borghesia offre di se stessa alle masse, come possibilità di ascesa per loro. Per riuscire in questo, è necessario che le masse accettino la sua parola.

Molte volte questa manipolazione, in condizioni storiche speciali, si verifica attraverso dei patti tra le classi dominanti e le masse dominate. Patti che potrebbero dare l'impressione, giudicando ingenuamente, di un dialogo tra di esse.

In verità questi patti non sono dialogo, perché nelle profondità del loro obiettivo si nasconde l'interesse inequivocabile dell'élite dominante. I patti, in ultima analisi, sono mezzi di cui si servono i dominanti per raggiungere i loro scopi[22].

[21] Questa parola è stata lasciata nell'espressione originale portoghese perché si riferisce a un fenomeno storico ben preciso, ed è sorta con riferimento a quel fenomeno, ed è usata solo con quel significato storico esatto. Si tratta del primo tentativo di indipendenza del Brasile (1821), organizzato come congiura e fallito per delazione. [N.d.T.]

[22] I patti sono validi, dal punto di vista dell'interesse delle classi popolari, quando gli obiettivi dell'azione da svolgersi o che già si svolge rientrano nell'orbita della loro decisione.

L'appoggio delle masse popolari alla cosiddetta "borghesia nazionale" per la difesa del dubbio capitale nazionale è stato uno di questi patti, da cui sempre risulta, prima o poi, lo schiacciamento delle masse.

E i patti vengono fuori solo quando esse, anche se ingenue, emergono nel processo storico, minacciando le élite dominanti. Basta la loro presenza nel processo, non più come semplici spettatrici, ma con i primi segni dell'aggressività, perché le élite dominanti, spaventate da questa scomoda presenza, raddoppino le tattiche di manovra.

La manipolazione si impone in queste fasi come strumento fondamentale per mantenere la dominazione.

Prima che le masse emergano, non c'è vera e propria manipolazione, ma piuttosto lo schiacciamento totale dei dominati. Nella loro immersione quasi assoluta, non si rende necessaria la manipolazione.

Questa, nella teoria anti-dialogica dell'azione, è una risposta che l'oppressore deve dare alle nuove condizioni concrete del processo storico.

La manipolazione appare come una necessità imperiosa alle élite dominanti, per costituire un tipo non autentico di "organizzazione", con la quale evitare il contrario, cioè la vera organizzazione delle masse popolari, che già sono emerse o che stanno emergendo[23].

Queste, inquiete nell'atto di emergere, hanno due possibilità: sono manovrate dalle élite per mantenere la dominazione, o si organizzano veramente per la loro liberazione. È ovvio allora che la vera organizzazione non può essere stimolata dai dominanti, ma è compito della leadership rivoluzionaria.

Succede però che grandi parti di queste masse popolari, che già costituiscono un proletariato urbano, soprattutto nei centri più industrializzati del paese, vedono se stesse come privilegiate, e anche se rivelano qualche inquietudine minacciosa, sono tuttavia sprovviste di una coscienza rivoluzionaria.

[23] Nell'"organizzazione", che risulta dall'atto di manipolate, le masse popolari, puri oggetti teleguidati, si adattano agli obiettivi di coloro che le manovrano, mentre nell'organizzazione vera, in cui gli individui sono soggetti dell'atto di organizzarsi, gli obiettivi non sono imposti da una élite, Nel primo caso, "l'organizzazione" è un mezzo di massificazione; nel secondo, di liberazione.

La manipolazione, con tutta la serie di inganni e promesse, trova lì quasi sempre un terreno buono per fiorire.

L'antidoto a questa manipolazione è l'organizzazione criticamente cosciente, il cui punto di partenza non consiste nel depositare nelle masse il contenuto rivoluzionario, ma nel problematizzare la loro posizione nel processo. Nella problematizzazione della realtà nazionale e della manipolazione di cui sono oggetto.

Ha ragione Weffort[24] quando dice: «Ogni politica di sinistra si appoggia alle masse popolari e dipende dalla loro coscienza. Se vi lancerà confusione, perderà le sue radici, resterà per aria in attesa della caduta inevitabile, anche se può nutrire l'illusione, come nel caso del Brasile, di fare la rivoluzione con un semplice giro intorno al potere».

Nel processo di manipolazione quasi sempre le sinistre si sentono tentate dal "giro intorno al potere", e dimenticando i loro incontri con le masse, in funzione dell'organizzazione, si perdono in un "dialogo" impossibile con le élite dominanti. E finiscono per essere manovrate da queste élite e cadono in un gioco di gruppi dirigenti, che chiamano realismo...

La manipolazione, nella teoria dell'azione anti-dialogica, deve anestetizzare le masse popolari affinché non pensino, allo stesso modo della conquista, al cui servizio essa si trova.

Se le masse uniscono alla loro emersione e alla loro presenza nel processo storico un pensare critico su questo stesso processo, sulla loro realtà, allora la minaccia che esse costituiscono si concretizza nella rivoluzione.

Sia che questo giusto pensare si chiami "coscienza rivoluzionaria", sia che si chiami "coscienza di classe", è indispensabile alla rivoluzione, che non si fa senza di esso.

Le élite dominanti lo sanno tanto bene che usano tutti i mezzi, e a certi livelli persino istintivamente la violenza fisica, per proibire che le masse pensino.

Hanno un'intuizione profonda della forza del dialogo nel creare la critica. Mentre ad alcuni rappresentanti della leadership il dialogo con

[24] F. Weffort, *Politica de massas,* in *Politica e revolução social no Brasil,* Civilização brasileira, Rio de Janeiro 1965, p. 187.

le masse dà l'impressione di un "che-fare" borghese e reazionario, per i borghesi il dialogo tra le masse e la leadership rivoluzionaria è una minaccia reale da evitarsi. Nella misura in cui le élite dominanti insistono nella manipolazione, iniettano negli individui l'appetito borghese del successo personale.

Questa manipolazione si fa a volte direttamente, attraverso queste élite, a volte attraverso i leader "populisti". Questi leader, come dice Weffort, sono i mediatori dei rapporti tra le élite oligarchiche e le masse popolari.

Ecco perché il "populismo" si instaura, come stile di azione politica, esattamente quando si costituisce il processo di emersione delle masse, in cui queste passano a rivendicare la loro partecipazione, anche se acriticamente.

Il leader "populista", che emerge in questo processo, è anche lui un essere ambiguo. Proprio perché resta in mezzo, tra le masse e le oligarchie dominanti, è simile a un anfibio. Vive nella terra e nell'acqua. Il fatto di stare in mezzo, tra le oligarchie dominanti e le masse, gli lascia l'impronta di ambedue. Questo tipo di leader però, nella misura in cui manovra invece di lottare per la vera organizzazione popolare, serve poco o nulla la causa della rivoluzione.

Solo quando il leader "populista" supera il suo carattere ambiguo e la natura dualista della sua azione e sceglie decisamente le masse (e con ciò non è più populista) rinuncia veramente alle manovre e si consegna al lavoro rivoluzionario di organizzazione. In questo momento, invece di essere un mediatore tra le masse e le élite, costituisce la contraddizione di queste, e ciò le porta a schierarsi, per frenarlo il più rapidamente possibile. È interessante osservare la drammaticità con cui Vargas parlò alle masse operaie, invitandole a unirsi, in un famoso 1° maggio della sua ultima tappa di governo.

«Voglio dirvi, tuttavia», affermò Vargas nel celebre discorso, «che l'opera gigantesca di rinnovamento che il mio governo sta cominciando ad affrontare, non può essere portata felicemente a termine senza l'appoggio dei lavoratori e la loro cooperazione quotidiana e decisa». Dopo un riferimento ai primi novanta giorni del suo governo, che definiva «un consuntivo delle difficoltà e degli ostacoli che qua e là si

ergono contro l'azione governativa», diceva al popolo, in linguaggio estremamente diretto, quanto profondamente lo toccassero «l'abbandono, la miseria, la carestia, i salari bassi... la disperazione di coloro che la sorte ha scartato, e le rivendicazioni della maggioranza del popolo che vive nella speranza di giorni migliori». Poi il suo appello diventa più drammatico e obiettivo: «Vengo a dirvi che in questo momento il governo si trova ancora senza le armi della legge e senza elementi concreti di azione immediata per la difesa dell'economia del popolo. È necessario quindi che il popolo *si organizzi,* non solo per difendere i suoi interessi, ma anche per dare al governo il punto di appoggio indispensabile alla realizzazione dei suoi propositi».

E prosegue: «Ho bisogno della vostra *unione,* ho bisogno che vi *organizziate* con solidarietà nei sindacati; ho bisogno che formiate un *blocco forte e unito* accanto al governo perché questo possa disporre di tutta la forza di cui ha bisogno per risolvere i vostri problemi. Ho bisogno della vostra unione per poter lottare contro i *sabotatori,* per non restare *prigioniero* degli interessi degli *speculatori* e degli *affaristi* a danno degli interessi del popolo». E con lo stesso accento di emozione continua: «È l'ora che il governo lanci un appello ai lavoratori e dica loro: unitevi tutti nei vostri sindacati, come forze libere e organizzate. Nell'ora presente *nessun governo potrà sussistere o disporre di forza sufficiente per le sue realizzazioni sociali se non conta sull'appoggio delle organizzazioni operaie*»[25].

Con questo appello veemente alle masse, affinché si organizzassero e si unissero nella rivendicazione dei loro diritti, e confessando, con l'autorità di un capo di stato, gli ostacoli, i freni e le difficoltà innumerevoli alla formazione di un governo *con* esse, portò avanti il suo governo, con forti scosse, fino alla tragica conclusione dell'agosto 1954.

Se Vargas non avesse rivelato, nella sua ultima tappa di governo, una inclinazione così dichiarata verso le masse popolari, legata a una serie di misure prese per difendere gli interessi nazionali, probabilmente le élite reazionarie non sarebbero arrivate all'estremo cui sono arrivate.

[25] Getúlio Vargas, discorso pronunciato nello stadio C.R. Vasco de Gama di Rio de Janeiro il 1° maggio 1951. In *O governo trabalhista no Brasil,* Editora José Olympio, Rio de Janeiro 1960, pp. 322-24.

Ciò accade a qualunque leader populista quando si avvicina, pur discretamente, alle masse popolari, non più come esclusivo mediatore delle oligarchie, se queste dispongono di forza per frenarlo.

Finché l'azione del leader si mantiene nell'ambito delle forme paternaliste con tutte le gamme dell'assistenzialismo, ci possono essere divergenze accidentali tra lui e i gruppi oligarchici feriti nei loro interessi; difficilmente ci saranno differenze profonde.

Tali forme assistenzialiste, come strumenti di manovra, servono alla conquista. Funzionano come anestetico. Distraggono le masse popolari dalle vere cause dei loro problemi e dalla soluzione concreta di questi problemi. Frazionano le masse popolari in gruppi di individui con la speranza di ricevere di più. C'è tuttavia, in tutto questo assistenzialismo di manovra, un momento positivo. I gruppi assistiti vogliono sempre di più, e gli individui non assistiti, con l'esempio degli altri che lo sono, diventano inquieti ed esigono anch'essi assistenza.

E siccome le élite dominanti non possono dare assistenza a tutti, finiscono con l'aumentare l'inquietudine delle masse. La leadership rivoluzionaria dovrebbe valersi della contraddizione di queste manovre, problematizzandole alle classi popolari, con l'obiettivo della loro organizzazione.

d) *L'invasione culturale.* Cogliamo infine nella teoria dell'azione anti-dialogica un'altra caratteristica fondamentale: l'invasione culturale, che serve alla conquista, come le due precedenti.

L'invasione culturale è la penetrazione degli invasori nel contesto culturale degli invasi, senza rispetto verso le potenzialità dell'essere, che essa condiziona, quando essi impongono la loro visione del mondo e frenano la creatività, inibendo l'espansione degli invasi.

In questo senso l'invasione culturale, indiscutibilmente alienante, realizzata o no con soavità, è sempre una violenza all'essere della cultura invasa, che perde la sua originalità o si vede minacciata di perderla.

Per questo nell'invasione culturale, come del resto in tutte le modalità dell'azione anti-dialogica, gli invasori sono gli autori e gli attori del processo, il suo soggetto; gli invasi i suoi oggetti. Gli invasori modella-

no; gli invasi seguono la loro scelta. Almeno è questo che gli invasori si aspettano. Gli invasori agiscono; gli invasi hanno l'illusione di agire, attraverso l'azione degli invasori.

L'invasione culturale ha una doppia faccia. Da una parte è già dominazione; dall'altra è tattica di dominazione.

In realtà, ogni dominazione comporta un'invasione, non solo fisica, visibile, ma a volte camuffata, in cui l'invasore si presenta come se fosse l'amico che aiuta. In fondo l'invasione è un modo di dominare economicamente e culturalmente l'invaso. Invasione realizzata da una società-matrice, metropolitana, su una società dipendente, oppure invasione implicita nella dominazione di una classe su un'altra, in una stessa società. Come manifestazione della conquista, l'invasione culturale porta alla non-autenticità dell'essere degli invasi. Il suo programma corrisponde al quadro di valori dei suoi attori. Ai loro modelli, ai loro obiettivi.

Ecco perché l'invasione culturale, coerente con la sua matrice antidialogica e ideologica, non può essere mai fatta attraverso la problematizzazione della realtà e dei contenuti programmatici degli invasi.

Questi, come elementi passivi, oggetti di assistenza, devono essere "riempiti" di questi contenuti, che non hanno nulla a che vedere con la loro visione del mondo. Quindi agli invasori, nella loro ansia di dominare, di modellare gli invasi secondo le proprie forme di vita, interessa solo sapere come gli invasi pensano il loro mondo, per dominarli di più[26].

È importante, all'invasione culturale, che gli invasi vedano la loro realtà con l'ottica degli invasori e non con la loro.

La stabilità degli invasori è garantita dal mimetismo degli invasi.

Una condizione fondamentale per il successo dell'invasione culturale è la convinzione, da parte degli invasi, della loro inferiorità intrinse-

[26] Per raggiungere questo scopo gli invasori si servono sempre più delle scienze sociali e della tecnologia, come già adesso delle scienze naturali. L'invasione, come azione culturale, non può prescindere dall'aiuto delle scienze e della tecnologia, per agire più efficacemente. Per essi diviene indispensabile la conoscenza del presente e del passato degli invasi, attraverso cui possano determinare le alternative del loro futuro e così tentare di condurli nel senso del loro interesse e dominarli.

ca. E poiché nulla esiste senza il suo contrario, nella misura in cui gli invasi si riconoscono inferiori, necessariamente riconosceranno la superiorità degli invasori. I valori di questi vengono a essere il programma degli invasi. Quanto più si accentua l'invasione, alienando gli invasi nella cultura e nell'essere, tanto più questi vorranno somigliare a quelli; camminare come quelli, vestire alla loro moda, parlare come loro.

L'io sociale degli invasi, che come ogni io sociale si costituisce nei rapporti socioculturali che si verificano nella struttura, è dualista tanto quanto l'essere della cultura invasa.

E questo dualismo, già tante volte citato, spiega l'esperienza esistenziale degli invasi e dei dominati, quasi come un io "aderente" al *tu* oppressore.

È necessario che l'*io* dell'oppresso rompa questa specie di aderenza al *tu* oppressore, e questo avviene quando si allontana, perché allontanandosi da lui per *obiettivarlo*, *si* riconosce criticamente in contraddizione con lui.

Questo cambiamento qualitativo nella percezione del mondo, che non si realizza fuori della prassi, non potrà mai essere stimolato dagli oppressori, come obiettivo della loro teoria dell'azione.

Al contrario, ciò che li interessa di più è il mantenimento dello *status quo*, proprio perché si sentono minacciati da un cambiamento nella percezione del mondo, che comporterebbe in questo caso un inserimento critico nella realtà. Quindi l'invasione culturale è una caratteristica dell'azione anti-dialogica.

C'è tuttavia un aspetto che ci sembra importante mettere in evidenza nell'analisi che stiamo facendo dell'azione anti-dialogica. Questa non è sempre deliberata, in quanto modalità di azione culturale di carattere dominante. Di fatto, spesso i suoi agenti sono a loro volta uomini dominati, "sovra-determinati" da parte della cultura propria degli oppressori[27].

In realtà, nella misura in cui una struttura sociale si rivela rigida, con strutture di dominazione, le istituzioni destinate alla formazione, che in essa si costituiranno, saranno necessariamente segnate da questo clima,

[27] A proposito della dialettica della "sovra-determinazione", cfr. L. Althusser, *Per Marx*, Editori Riuniti, Roma 1967.

che è veicolo dei suoi miti e orienta la sua azione nello stile proprio della struttura.

Le famiglie e le scuole, elementari medie superiori di livello universitario, che non esistono per aria, ma nel tempo e nello spazio, non possono sfuggire alle influenze delle condizioni strutturali obiettive. Funzionano in gran parte dentro le strutture di dominazione, come agenzie formatrici di futuri "invasori".

I rapporti padri-figli, nelle famiglie, riflettono generalmente le condizioni oggettivo-culturali della totalità di cui fanno parte. E se queste condizioni sono autoritarie rigide dominatrici, penetrano nelle famiglie che favoriscono il clima di oppressione[28].

Quanto più si sviluppano questi rapporti di tipo autoritario tra genitori e figli, tanto più i figli, nella loro infanzia, introiettano l'autorità paterna.

Discutendo, con la chiarezza che lo caratterizza, il problema della necrofilia e della biofilia, Fromm analizza le condizioni obiettive che generano l'una e l'altra, sia nelle famiglie, attraverso i rapporti padri/figli (senza amore e oppressivi, oppure amorosi e liberi) sia nel contesto socioculturale.

Bambini deformati in un ambiente senza amore, oppressivo, frustrati nella loro potenza, come direbbe Fromm, se non riescono nella gioventù a orientarsi nel senso di una ribellione autentica, o si adagiano nelle dimissioni complete della volontà, alienati all'autorità e ai miti che questa autorità usa per "formarli", o potranno poi assumere forme di azione distruttiva. Questa influenza della famiglia prosegue nell'espe-

[28] L'autoritarismo dei genitori e dei maestri si disvela sempre più ai giovani come antagonismo alla loro libertà. Perciò la gioventù si sta opponendo sempre più alle forme di azione che minimizzano la sua espressività e ostacolano la sua affermazione. Questa, che è una delle manifestazioni positive che osserviamo oggi, non è casuale. In fondo è un sintomo di quel clima storico a cui abbiamo fatto riferimento nel primo capitolo di questo saggio, come elemento caratterizzante della nostra epoca, un elemento che ne fa addirittura un'epoca antropologica. Perciò la reazione della gioventù non può essere vista, fuori di ogni interpretazione tendenziosa, come semplice indizio delle divergenze tra generazioni che ogni epoca ha portato con sé. C'è in realtà qualcosa di più profondo. Nella sua ribellione, ciò che la gioventù denuncia e condanna è il modello ingiusto della società dominante. Tuttavia questa ribellione, così caratterizzata, è molto recente; il carattere autoritario continua.

rienza della scuola. In essa gli educandi scoprono presto che, così come in famiglia, per avere qualche soddisfazione devono adattarsi ai precetti stabiliti verticalmente. E uno di questi precetti è non pensare.

Introiettando l'autorità paterna attraverso un tipo rigido di rapporti che la scuola accentua, la loro tendenza, quando divengono dei professionisti, è di seguire i modelli rigidi in cui si sono formati, perché dentro di loro si installa la paura della libertà.

Ciò, insieme alla loro posizione classista, spiega forse il motivo per cui un gran numero di professionisti aderisce a un'azione anti-dialogica[29].

Qualunque sia la loro specializzazione che li mette in contatto col popolo, la loro convinzione quasi incrollabile è che compete loro "trasferire" o *portare* o *consegnare* al popolo le loro nozioni e le loro tecniche.

Vedono se stessi come coloro che promuovono il popolo. I programmi della loro azione, come qualunque buon esperto in azione oppressiva indicherebbe, sono l'involucro dei loro obiettivi, convinzioni e aspirazioni.

Il popolo non si deve ascoltare per niente, perché «incapace e incolto, ha bisogno di essere educato da loro, per uscire dall'indolenza che il sottosviluppo provoca» (sic).

Per loro, «l'ignoranza del popolo è tale che trovano un assurdo parlare della necessità di rispettare la sua *visione del mon*do. Solo i professionisti hanno una visione del mondo...». Allo stesso modo, sembra loro assurda l'affermazione che è indispensabile ascoltare il popolo per organizzare il contenuto dei programmi educativi. Per loro "l'ignoranza assoluta" del popolo non gli permette altra cosa che non sia quella di ricevere degli insegnamenti.

Quando però gli invasi, a un certo punto della loro esperienza esistenziale, cominciano in qualche modo a rifiutare l'invasione a cui in altra epoca avrebbero potuto adattarsi, gli invasori, per giustificare il loro fallimento, parlano dell'"inferiorità" degli invasi, perché "pigri", perché "ammalati", perché "ingrati" e a volte anche perché "meticci".

[29] Questo forse aiuta a spiegare l'anti-dialogicità di coloro che, pur convinti della loro scelta rivoluzionaria, continuano tuttavia a non avere fiducia nel popolo, temendo la comunione con esso. Senza accorgersene, mantengono ancora dentro di sé l'oppressore. In realtà temono la libertà finché ospitano dentro di sé il "signore".

I benintenzionati, cioè quelli che usano "l'invasione" non come ideologia, ma a causa delle deformazioni a cui abbiamo fatto riferimento prima, finiscono per scoprire, attraverso le esperienze, che il loro fallimento non si deve a un'inferiorità ontologica degli uomini semplici del popolo, ma alla violenza del loro gesto di invasori.

È questo un momento difficile per cui passano alcuni di coloro che fanno tale scoperta.

Sentono la necessità di rinunciare all'azione di invasori, ma i modelli dei dominatori sono talmente introiettati che questa rinuncia è una specie di morte.

Rinunciare all'atto di invadere significa in un certo modo superare il dualismo in cui si trovano: dominati da una parte, dominatori dall'altra.

Significa rinunciare a tutti i miti di cui si alimenta l'azione degli invasori e esistenziare un'azione dialogica.

Significa smettere di essere *sopra* o *dentro* come "stranieri", per essere *con,* come compagni.

La "paura della libertà" allora si installa in essi. Durante tutto questo processo, che è quasi un trauma, la loro tendenza naturale è razionalizzare la paura con una serie di evasioni.

Questa "paura della libertà" è maggiore ancora nei tecnici che neppure sono arrivati a fare la scoperta della loro azione di invasori, quando si spiega loro il senso disumano di questa azione.

Spesso nei corsi di abilitazione, soprattutto nel momento della decodificazione di situazioni concrete, i partecipanti, irritati, chiedono al coordinatore della discussione: «Ma insomma, dove vuole portarci?». Ma il coordinatore non li vuole "portare". Solo che, nella misura in cui egli problematizza una situazione concreta, cominciano ad accorgersi che dovranno spogliarsi dei loro miti, o affermarli, se l'analisi si approfondisce. Spogliarsi dei miti e rinunciarvi è nel momento una violenza contro se stessi, praticata da loro stessi. Affermarli significa rivelarsi. L'unica via di uscita, che è anche un meccanismo di difesa, è trasferire al coordinatore quella che è la loro pratica normale: *condurre*, *conquistare*, *invadere*[30], come manifestazioni della teoria anti-dialogica dell'azione.

[30] P. Freire. *Extensão ou Comunicação?*, Icira, Santiago 1969.

Questa stessa fuga si verifica, anche se su scala minore, tra gli uomini del popolo, nella proporzione in cui la situazione concreta di oppressione li schiaccia, e il fatto di essere assistiti li addomestica.

Una delle educatrici del "Full Circle" di New York, che realizza un lavoro educativo di notevole valore, ci ha riferito il seguente caso: al momento di problematizzare una situazione "codificata" a un gruppo delle aree povere di New York, che mostrava, all'angolo della strada (la stessa strada in cui si faceva la riunione), una grande quantità di spazzature, uno dei partecipanti disse immediatamente: «Vedo una strada dell'Africa o dell'America Latina». La maestra domandò: «E perché non di New York?». «Perché – affermò – noi siamo gli Stati Uniti e questo qui non ci può essere».

Indubbiamente quest'uomo e alcuni dei suoi compagni, che erano d'accordo con lui, su un piano di evidente "nasconderello della coscienza", fuggivano una realtà che li offendeva e il cui riconoscimento perfino li minacciava.

Soggiogati dal condizionamento di una cultura del successo personale, sentivano un freno alla propria possibilità di successo nell'ipotesi di riconoscersi in una situazione obiettiva sfavorevole (coscienza alienata).

Sia in questo come nell'altro caso dei professionisti, si trova patente la forza "sovra-determinante" della cultura in cui si sviluppano i miti che gli uomini introiettano.

In ambedue i casi, è la cultura della classe dominante che ostacola l'affermazione degli uomini come esseri di decisione. In fondo, né i professionisti a cui ci siamo riferiti, né i partecipanti alla discussione citata in un quartiere povero di New York, parlano e agiscono da se stessi, come attori del processo storico.

Né gli uni né gli altri sono teorici o ideologici della dominazione. Al contrario, sono effetti della dominazione che ne divengono anche causa.

Questo è uno dei problemi seri che la rivoluzione deve affrontare nella tappa in cui arriva al potere.

Tappa che, esigendo dalla sua leadership un massimo di saggezza politica, di decisione e di coraggio, esige anche l'equilibrio sufficiente per non lasciarsi cadere su posizioni irrazionalmente settarie.

I professionisti, a livello universitario o no, in qualunque specializzazione, sono uomini cresciuti sotto la "sovra-determinazione" di una cultura oppressiva che li ha portati al dualismo. Anche se venissero dalle classi popolari, la loro deformazione in fondo sarebbe la stessa, o addirittura peggiore. Tuttavia questi professionisti sono necessari alla riorganizzazione della nuova società. Ci sembra che non solo potrebbero ma dovrebbero essere recuperati dalla rivoluzione, dal momento che un gran numero tra loro, anche se feriti dalla "paura della libertà" e incerti nell'adesione a una azione umanizzante, in realtà si trovano più che altro in equivoco.

Ciò esige dalla rivoluzione, una volta arrivata al potere, che, prolungando ciò che prima è stata azione culturale dialogica, instauri la "rivoluzione culturale". In questo modo il potere rivoluzionario, coscientizzato e coscientizzatore, non è solo un potere, ma un potere *nuovo*; potere che non è solo il freno necessario a coloro che pretendono continuare a negare gli uomini, ma anche un *invito* coraggioso a tutti coloro che vogliano partecipare alla ricostruzione della società.

In questo senso la "rivoluzione culturale" è la continuazione necessaria dell'azione culturale dialogica che deve essere realizzata nel processo anteriore alla presa del potere.

La rivoluzione culturale prende come campo della sua azione formatrice la società in ricostruzione, con i suoi molteplici "che-fare" degli uomini.

La ricostruzione della società, che non si può fare meccanicamente, ha il suo strumento fondamentale nella cultura che si ri-fa culturalmente, per mezzo di questa rivoluzione. Così come la intendiamo, la rivoluzione culturale è il massimo sforzo possibile di coscientizzazione che il potere rivoluzionario deve svolgere, per arrivare a tutti, qualunque sia il compito da realizzare.

Tale sforzo non si può contentare della formazione tecnica dei tecnici, né scientifica degli scienziati, necessari alla nuova società. Questa società non può distinguersi qualitativamente dall'altra solo in un settore, parzialmente (il che non si fa all'improvviso, come pensano i meccanicisti nella loro ingenuità). Non è possibile che la società

rivoluzionaria attribuisca alla tecnologia gli stessi obiettivi che le erano attribuiti dalla società precedente. Di fronte ai nuovi obiettivi, cambia la formazione dell'uomo.

Da questo punto di vista la formazione tecnico-scientifica degli uomini non è antagonistica a quella umanista, dal momento che scienza e tecnologia nella società rivoluzionaria devono essere al servizio della sua liberazione permanente, della sua umanizzazione.

Da questo punto di vista la formazione degli uomini per qualunque "che-fare", dal momento che gli uomini non esistono fuori del tempo e dello spazio, esige: *a)* la comprensione della cultura come sovrastruttura, e capace anche di mantenere, nella infrastruttura che si trasforma in senso rivoluzionario, "sopravvivenze" del passato[31]; *b)* la comprensione dello stesso "che-fare", come strumento di trasformazione della cultura.

Nella misura in cui la coscientizzazione, nella "rivoluzione culturale" e attraverso di essa, diviene più profonda, nella prassi creatrice della società nuova gli uomini vanno disvelando le ragioni della permanenza delle "sopravvivenze" mitiche, che in fondo sono realtà forgiate nell'antica società. Potranno allora liberarsi più rapidamente da questi spettri che costituiscono sempre un problema serio per ogni rivoluzione, perché ostacolano l'edificazione della nuova società.

Attraverso queste "sopravvivenze" la società oppressiva continua a "invadere", e a questo punto invade la stessa società rivoluzionaria.

È questa una terribile "invasione", perché non è fatta direttamente dall'antica élite dominante (che si riorganizzasse eventualmente per questo) ma dagli uomini che hanno preso parte alla rivoluzione.

"Ospiti" dell'oppressore, resistono come lui farebbe, di fronte a misure fondamentali che necessariamente vengono prese dal potere rivoluzionario.

Come esseri dualisti però, accettano anche, in funzione delle "sopravvivenze", il potere che diviene burocrazia e che li reprime violentemente.

[31] L. Althusser, *op. cit.*, in cui un intero capitolo è dedicato alla dialettica della "sovra-determinazione".

Questo potere burocratico, violentemente repressivo, può essere a sua volta spiegato attraverso ciò che Althusser chiama[32] «riattivazione di elementi antichi», ogni volta che circostanze speciali lo favoriscono nella nuova società.

Per tutto ciò difendiamo il processo rivoluzionario come azione culturale dialogica che si prolunga in "rivoluzione culturale" con la presa del potere. E in ambedue lo sforzo serio e profondo della coscientizzazione con cui gli uomini, attraverso una vera prassi, superano lo stato di *oggetti* (in quanto dominati) e assumono quello di *soggetti* della storia.

Nella rivoluzione culturale infine, la rivoluzione, sviluppando la pratica del dialogo permanente tra leadership e popolo, consolida la partecipazione di quest'ultimo al potere.

Nella misura in cui leadership e popolo si criticizzano, la rivoluzione si difende più facilmente dai rischi delle degenerazioni burocratiche, che comportano nuove e pur sempre antiche forme di oppressione e di "invasione"; questo è vero, sia per l'invasore esperto in agronomia "estensiva", o ricercatore sociale, o economista, o esperto in salute, religioso, educatore popolare, assistente sociale o rivoluzionario (che così si contraddice), e sia in una società borghese, come in una società rivoluzionaria.

L'invasione culturale, che serve alla conquista e alla conservazione dell'oppressione, comporta sempre una visione "focale" della realtà, e la percepisce staticamente, informata a due concezioni sovrapposte. La "superiorità" dell'invasore. L'"inferiorità" dell'invaso. L'imposizione di criteri. Il possesso dell'invaso. La paura di perderlo.

L'invasione culturale comporta ancora, per tutto ciò, che il punto di decisione dell'azione degli invasi è fuori di essi e nei dominatori invasori. E finché la decisione non risiede in chi deve decidere, ma fuori di lui, questi ha solo l'illusione di decidere.

Questa è la ragione per cui non ci può essere sviluppo socioeconomico in una società dualista, riflessa, invasa.

[32] Al riguardo Althusser dice: «Questa riattivazione sarebbe propriamente inconcepibile in una dialettica priva di "sovra-determinazione"», *op. cit.*, p. 9.

In funzione dello sviluppo sono necessari: 1. un movimento di ricerca, di creatività, che abbia il suo punto di decisione nell'essere che lo realizza; 2. un movimento che si verifichi non solo nello spazio ma anche nel tempo dell'essere, di cui questi abbia coscienza.

Quindi, se ogni sviluppo significa trasformazione, non tutte le trasformazioni significano sviluppo.

La trasformazione che si verifica nell'essere di un seme, che in condizioni favorevoli germoglia e nasce, non è sviluppo. Allo stesso modo, la trasformazione dell'essere di un animale non è sviluppo. Ambedue si trasformano determinati dalla specie a cui appartengono e in un tempo che non appartiene loro, perché è tempo degli uomini.

Questi, tra gli esseri inconclusi, sono gli unici che si sviluppano. Come esseri storici, come esseri "per sé", autobiografici, la loro trasformazione, che è sviluppo, si verifica nel tempo, che è loro, e mai fuori di esso.

Questa è la ragione per cui, sottoposti a condizioni concrete di oppressione in cui si alienano, trasformati in esseri per l'altro perché dipendono da un falso essere per sé, gli uomini non si sviluppano più autenticamente.

Defraudati della loro stessa decisione, che si trova nell'essere dominatore, seguono le sue prescrizioni.

Gli oppressi cominciano a evolvere solo quando divengono "esseri per sé", superando la contraddizione in cui si trovano. Se adesso analizziamo una società anch'essa come un essere, ci sembra di dover concludere che potrà svilupparsi solo in quanto società "essere per sé".

Non è possibile lo sviluppo di società dualiste, riflesse, invase, dipendenti dalla società metropolitana, perché sono società alienate, il cui punto di decisione politica economica e culturale si trova fuori di esse (nella società metropolitana). Questa decide in ultima analisi i destini di quelle, che appena appena si trasformano.

Come "esseri per l'altro", la loro trasformazione interessa precisamente la metropoli.

Per tutto ciò, è necessario non confondere sviluppo con modernizzazione. Questa, sempre realizzata per spinta dal di fuori, anche se raggiunge certe fasce della popolazione della "società satellite" in fondo interessa la società metropolitana.

La società che è solo modernizzata, ma non sviluppata, continua a dipendere dal centro esterno, anche se, per pura delega, assume alcune aree minime di decisione.

Questo è ciò che succede e succederà a qualunque società dipendente, in quanto dipendente.

Siamo convinti che, per giudicare se una società si sviluppa o no, dobbiamo superare i criteri che si fissano nell'analisi dei suoi indici di entrate pro capite, i quali ridotti a statistica, neppure arrivano a esprimere la verità, così come gli indici che si basano sullo studio del suo reddito lordo.

Ci sembra che il criterio fondamentale consista nel sapere se la società è o non è un "essere per sé". Se non lo è, tutti questi criteri indicheranno la sua modernizzazione, ma non il suo sviluppo.

La principale contraddizione delle società dualiste risiede nei rapporti di dipendenza che si stabiliscono tra di esse e la società metropolitana. Finché non superano questa contraddizione, non sono "esseri per sé" e quindi non hanno uno sviluppo. Una volta superata la contraddizione, ciò che prima era solo una trasformazione creatrice di assistenzialismo, a beneficio soprattutto della metropoli, comincia a divenire un vero e proprio sviluppo, a beneficio dell'"essere per sé".

Perciò le soluzioni puramente riformiste che queste società affrontano, pur se a volte bastano a spaventare i settori più reazionari delle sue élite, non arrivano a risolvere le contraddizioni interne.

Quasi sempre, se non sempre, queste soluzioni riformiste sono suggerite dalla stessa metropoli, come risposta nuova che il processo storico impone, ma nel senso di mantenere la sua egemonia.

È come se la metropoli dicesse: «Facciamo le riforme, prima che le società dipendenti facciano la rivoluzione». E per raggiungere questo scopo, la società metropolitana non ha altre strade che non siano la conquista, la manipolazione, l'invasione economica e culturale (a volte militare) della società dipendente.

Invasione economica e culturale in cui le élite dirigenti della società dominata sono pure metastasi delle élite dirigenti della società metropolitana.

e) *Compiti della leadership rivoluzionaria.* Dopo queste analisi intorno alla teoria dell'azione anti-dialogica, alle quali attribuiamo un carattere puramente approssimativo, ripetiamo ciò che siamo andati affermando nel corso di questo saggio: l'impossibilità che la leadership rivoluzionaria usi gli stessi processi anti-dialogici di cui si servono gli oppressori per opprimere. Al contrario, il cammino di questa leadership deve essere dialogico, o di comunicazione, la cui teoria analizzeremo più avanti.

Prima di farlo però, discutiamo un punto che ci sembra realmente importante per chiarire meglio le nostre posizioni.

Ci riferiamo al momento in cui si costituisce la leadership rivoluzionaria, con le relative conseguenze storiche e sociologiche per il processo rivoluzionario.

Fin dall'inizio questa leadership è normalmente incarnata da uomini che in qualche modo facevano parte delle classi sociali dominanti. In un dato momento della loro esperienza esistenziale, in certe condizioni storiche, questi uomini, con un atto di vera solidarietà (almeno si spera), rinunciano alla classe a cui appartengono e danno la loro adesione agli oppressi.

Questa adesione, sia che risulti sia che non risulti da un'analisi scientifica della realtà, comporta, quando è vera, un atto di amore un impegno reale[33].

Questa adesione agli oppressi esige un andare verso di loro; una comunicazione con loro.

Le masse popolari hanno bisogno di scoprirsi nella leadership emersa, e questa nelle masse.

Nel momento in cui la leadership emerge come tale, necessariamente si costituisce come contraddizione delle classi dominanti.

Contraddizione oggettiva di queste classi dominanti sono pure le classi oppresse, che "comunicano" questa contraddizione alla leadership emersa.

[33] Nel capitolo precedente abbiamo citato l'opinione di Guevara in proposito. Di Camilo Torres dice G. Guzmán: «Camilo è la coerenza. Il suo atteggiamento è stato di impegno totale come sacerdote, come cristiano e come rivoluzionario». In: G. Guzmán, *Camilo Torres, il prete guerrigliero*, Laterza, Bari 1968.

Ciò non vuol dire però che le masse abbiano già raggiunto un grado tale di percezione dell'oppressione che ne risulti una coscienza critica di antagonismo nei riguardi delle élite[34].

Possono trovarsi in quella posizione di cui abbiamo già trattato, di "aderenza" all'oppressore.

È possibile anche che siano arrivate, in funzione di certe condizioni storiche oggettive, se non alla visualizzazione chiara della loro oppressione, almeno a una certa "chiarezza". Se nel primo caso la loro aderenza all'oppressore (o quasi aderenza) non rende possibile localizzarlo fuori[35], nel secondo si riconoscono, a livello critico, in antagonismo con lui.

Nel primo, con l'oppressore "ospitato" dentro di loro, l'ambiguità le rende più timorose della libertà. Ricorrono a spiegazioni magiche o a una visione falsa di Dio (stimolata dagli oppressori) sul quale fatalisticamente trasferiscono la responsabilità della loro condizione di oppressi[36].

Senza fede in se stesse, distrutte, annientate nella speranza, queste masse difficilmente ricercano la loro liberazione, che comporta un atto di ribellione e addirittura una disobbediente rottura con la volontà di Dio, una specie di affrontamento in debito col destino. Quindi la necessità, su cui abbiamo messo tanto l'accento, di farle reagire criticamente di fronte ai miti con cui l'oppressione le alimenta.

Nel secondo caso, cioè quando già hanno raggiunto la chiarezza o quasi circa l'oppressione (ciò che le porta a individuare l'oppressore *fuori*), accettano la lotta per superare la contraddizione in cui si trovano. In questo momento superano la distanza che separa le "necessità di classe" dalla "coscienza di classe".

[34] Una cosa sono le necessità di classe, un'altra la "coscienza di classe"». Sulla coscienza di classe cfr. G. Lukács, *Storia e coscienza di classe*, Sugar, Milano 1967 (altra ed.: *Japadre*, L'Aquila 1977).

[35] F. Fanon, I *dannati della terra,* Einaudi, Torino 1962.

[36] In una conversazione con un sacerdote cileno, di elevato livello intellettuale e morale, che si recò a Recife nel 1966, abbiamo udito da lui che «visitando con un collega pernambucano varie famiglie residenti nei mocambos, in condizioni di miseria terribile, e domandando loro come potevano tollerare di vivere così, si sentiva dare sempre la stessa risposta: "Che ci posso fare? Dio vuole così, devo adattarmi"».

Nella prima ipotesi, la leadership rivoluzionaria viene a essere, dolorosamente e senza volerlo, contraddizione delle masse, anche se contraddizione conciliabile.

Nella seconda, quando la leadership emerge, riceve l'adesione quasi istantanea e "simpatica" delle masse, che tende a crescere durante il processo dell'azione rivoluzionaria. Allora il cammino che la leadership rivoluzionaria fa per raggiungerle, è spontaneamente dialogico. C'è un'"empatia" quasi immediata tra le masse e la leadership rivoluzionaria. L'impegno reciproco si suggella quasi repentinamente.

Ambedue si sentono contraddizione delle élite dominanti, perché affratellate dal fatto di rappresentare la stessa cosa.

Così il dialogo è aperto e difficilmente si rompe.

Continua con l'ascesa al potere, in cui le masse sentono e sanno realmente di essere situate.

Ciò non affievolisce assolutamente lo spirito di lotta, il coraggio, la capacità di amare, l'audacia della leadership rivoluzionaria.

La leadership di Fidel Castro e dei suoi compagni, che in quell'epoca furono chiamati "avventurieri irresponsabili" da molta gente, essendo una leadership fondamentalmente dialogica, si identificò con le masse sottoposte a violenza brutale, quella della dittatura di Batista.

Non vogliamo con questo affermare che tale adesione si sia verificata molto facilmente.

Ci è voluta la testimonianza coraggiosa, il coraggio di amare il popolo e sacrificarsi per lui. Ci è voluta la testimonianza mai distrutta di ricominciare dopo ogni insuccesso, sostenuti da una vittoria che, forgiata da loro col popolo, non sarebbe stata soltanto di loro, ma di loro e del popolo, o di loro in quanto popolo.

Fidel ha polarizzato a poco a poco l'adesione delle masse, che oltre la situazione obiettiva di oppressione in cui si trovavano, già avevano cominciato in certo modo a rompere la loro "aderenza" all'oppressore, in funzione dell'esperienza storica. Il loro "prendere distanza" dall'oppressore le stava portando a "oggettivarlo", riconoscendo se stesse come la sua contraddizione antagonistica. Ecco perché Fidel non era mai divenuto la contraddizione delle masse. Qualche diserzione o tradimento registrati da Guevara nel suo *Racconto della guerra rivolu-*

zionaria, in cui si riferisce anche a molte adesioni, erano prevedibili.

In questo modo il cammino della leadership rivoluzionaria fino alle masse, in funzione di certe condizioni storiche, o si realizza orizzontalmente, cioè ambedue vengono a costituire un corpo che contraddice l'oppressore, o si fa triangolarmente, e porta la leadership rivoluzionaria a situarsi al vertice del triangolo, contraddicendo anche le masse popolari.

Questa condizione, come abbiamo già visto, è imposta dalla circostanza che le masse popolari non hanno ancora acquistato una coscienza critica o quasi della realtà oppressiva.

Quasi mai però la leadership si accorge di costituire la contraddizione delle masse.

Questa percezione è realmente dolorosa, e forse essa resiste a percepirla, attraverso un meccanismo di difesa.

Infine, non è facile per la leadership, che emerge attraverso un gesto di adesione alle masse oppresse, riconoscersi come contraddizione esattamente di coloro ai quali ha dato la sua adesione. Ci sembra questo un dato importante per analizzare certe forme di comportamento della leadership rivoluzionaria, che, anche senza volerlo, si costituisce come contraddizione delle masse popolari, anche se non si tratta di antagonismo, come abbiamo già spiegato.

La leadership rivoluzionaria ha bisogno senza dubbio dell'adesione delle masse popolari per la rivoluzione.

Nell'ipotesi che le contraddica, cercando questa adesione e sorprendendo in esse una certa estraneità, una certa diffidenza, può interpretare questa diffidenza e questa estraneità come segni di una loro naturale incapacità. Ridurrebbe allora quello che è un momento storico della coscienza popolare a una specie di deficienza intrinseca delle masse. E giacché ha bisogno della loro adesione alla lotta perché ci possa essere rivoluzione, ma diffida di queste masse diffidenti, finisce per lasciarsi tentare dagli stessi processi che l'élite dominante usa per opprimere. Razionalizzando la sua diffidenza, parla dell'impossibilità del dialogo con le masse popolari prima della conquista del potere, inserendosi in questo modo nella teoria anti-dialogica dell'azione. Quindi spesso, tale quale l'élite dominante, tenta la *conquista* delle masse, si fa

messianica, usa la manipolazione e realizza l'*invasione culturale.* E attraverso questi cammini, che sono di oppressione, non fa la rivoluzione, o se la fa, non è vera. Il compito della leadership rivoluzionaria, in qualunque circostanza, e più ancora in questa, consiste nello studiare seriamente, mentre agisce, le ragioni di un eventuale atteggiamento di diffidenza delle masse, e nel cercare i veri cammini per arrivare alla comunione con esse. Comunione nel senso di aiutarle ad aiutare se stesse nella visualizzazione critica della realtà oppressiva, che le rende oppresse.

La coscienza dominata è dualista e ambigua, con i suoi timori e le sue diffidenze[37].

Nel suo diario della lotta in Bolivia, Guevara si riferisce varie volte alla mancata partecipazione dei contadini[38].

Quando cerchiamo di spiegare questa paura e questa poca efficienza dei contadini, scopriamo in essi, in quanto coscienze dominate, l'oppressore "introiettato".

Le forme di comportamento dell'oppresso, la sua maniera di "svolgersi nell'essere", che risulta dall'oppressione, e che porta l'oppressore alla pratica dell'azione culturale che abbiamo analizzato, per opprimere di più, tutto questo esige dal rivoluzionario un'altra teoria dell'azione.

Ciò che distingue la leadership rivoluzionaria dall'élite dominante non sono soltanto i suoi obiettivi, ma un ben distinto modo di attuare. Se agiscono alla stessa maniera, gli obiettivi si identificano.

Per questa ragione abbiamo affermato che è ugualmente paradossale che l'élite dominante problematizzi per gli oppressi i rapporti uomini/mondo, quanto che la leadership rivoluzionaria non lo faccia.

[37] Importante la lettura di E. Fromm, *The application of humanist psychoanalysis to marxist theory,* in *Socialist Humanism,* Anchor Books, New York 1966. Importante anche la lettura di R. Osborn, *Marxism and psychoanalysis,* Barrie & Rockliff , Londra 1967.

[38] «Mancanza totale di reclutamento fra i contadini, anche se essi cominciano a non temerci più e noi suscitiamo la loro ammirazione. È un lavoro lento e paziente». E. Guevara, *Diario del Che in Bolivia,* Feltrinelli, Milano 1968 (1990[14]), p. 145.

3. La teoria dell'azione dialogica e le sue caratteristiche

Entriamo adesso nella teoria dell'azione culturale dialogica, tentando, come nel caso precedente, di cogliere i suoi elementi costitutivi.

a) *La collaborazione*. Mentre nella teoria dell'azione anti-dialogica la conquista, come sua prima caratteristica, comporta un soggetto che, conquistando l'altro, lo trasforma in cosa, nella teoria dialogica dell'azione i soggetti si incontrano per la trasformazione del mondo in collaborazione.

L'*io* anti-dialogico, dominatore, trasforma il *tu* dominato, conquistato, in un mero *questo*[39].

L'*io* dialogico, al contrario, sa che è esattamente il *tu* che lo costituisce. Sa pure di essere costituito da un *tu* (un non-io) che si costituisce a sua volta come un io, avendo nel suo io un tu.

In questo modo l'io e il tu vengono ad essere *due tu* che diventano *due io.*

Non esiste quindi nella teoria dialogica dell'azione un soggetto che domini attraverso la conquista e un oggetto dominato. Invece ci sono dei soggetti che si incontrano per *dare un nome* al mondo, in vista della sua trasformazione.

Se le masse popolari dominate, per tutte le considerazioni già fatte, si sentono incapaci, in un dato momento storico, di corrispondere alla loro vocazione di essere soggetti, potranno arrivare a farlo attraverso la problematizzazione della loro stessa oppressione, *che comporta sempre una qualsiasi forma di azione.*

Questo non significa che, nel "che-fare" dialogico, non ci sia posto per la leadership rivoluzionaria.

Significa soltanto che la leadership non è proprietaria delle masse popolari, anche se le si riconosce un compito importante, fondamentale, indispensabile.

L'importanza del suo compito tuttavia non le concede il diritto di comandare alle masse popolari, ciecamente, in vista della loro liberazione. Se così fosse, questa leadership ripeterebbe il messianismo salvifico

[39] Cfr. M. Buber, *L'io e il tu*, Bonomi, Pavia 1991.

delle élite dominanti, anche se, in questo caso, si tentasse "la salvezza" delle masse popolari.

Ma in questa ipotesi la liberazione o salvazione delle masse sarebbe un regalo, un'elargizione, che romperebbe il loro vincolo dialogico con la leadership trasformandole, da co-autrici, in oggetto dell'azione liberatrice.

La collaborazione, come caratteristica dell'azione dialogica, che si verifica tra soggetti, anche a livelli distinti di funzioni, e quindi di responsabilità, si può realizzare soltanto nella comunicazione.

Il dialogo, che è sempre comunicazione, crea le premesse della collaborazione. Nella teoria dell'azione dialogica, non c'è posto per la *conquista* delle masse agli ideali rivoluzionari, ma per la loro adesione.

Il dialogo non impone, non manovra, non addomestica, non fa slogan.

Ciò non vuol dire che la teoria dell'azione dialogica porti al nulla. Come pure non significa che colui che imposta il dialogo non abbia una coscienza chiara di quello che vuole, degli obiettivi con cui si è impegnato.

La leadership rivoluzionaria, impegnata con le masse oppresse, ha un impegno con la libertà. E precisamente perché il suo impegno è con le masse oppresse, affinché si liberino, non può pretendere di conquistarle, ma di ottenere la loro adesione per la liberazione.

Adesione *conquistata* non è adesione, perché è *aderenza* del conquistato al conquistatore attraverso la prescrizione delle scelte.

L'adesione vera è la coincidenza libera delle scelte. Non può verificarsi se non nell'inter-comunicazione degli uomini, mediati dalla realtà.

Quindi, al contrario di ciò che accade con la conquista (nella teoria anti-dialogica dell'azione che mitizza la realtà per mantenere la dominazione), nella collaborazione, che la teoria dell'azione dialogica esige, i soggetti dialogici si volgono sulla realtà mediatrice, che a sua volta problematizzata, li sfida.

La risposta alle sfide della realtà problematizzata è già azione dei soggetti dialogici su di essa, per trasformarla.

Problematizzare però non significa ridurre a slogan, ma esercitare un'analisi critica sulla realtà del problema.

Mentre nella teoria anti-dialogica le masse sono oggetti su cui incide l'azione di conquista, nella teoria dell'azione dialogica sono soggetti a cui compete conquistare il mondo. Se nel primo caso si alienano sempre più, nel secondo trasformano il mondo per la liberazione degli uomini.

Mentre nella teoria dell'azione anti-dialogica l'élite dominante mitizza il mondo per meglio dominarlo, la teoria dialogica esige il disvelamento del mondo. Se, nella mitizzazione del mondo e degli uomini c'è un soggetto che mitizza e oggetti che sono mitizzati, lo stesso non avviene nel disvelamento del mondo, che è la sua demitizzazione.

Qui nessuno disvela il mondo all'altro in senso proprio, e anche quando un soggetto inizia lo sforzo di disvelamento agli altri, è necessario che questi divengano soggetti dell'atto di disvelare.

Il disvelamento del mondo e di se stesse, nella prassi autentica, rende possibile alle masse la loro adesione.

Questa adesione coincide con la fiducia che le masse popolari cominciano ad avere in se stesse, e nella leadership rivoluzionaria, quando percepiscono la sua dedizione, la sua autenticità nella difesa della liberazione degli uomini.

La fiducia delle masse nella leadership comporta un atteggiamento reciproco.

Questa fiducia nelle masse popolari oppresse non può però essere ingenua.

La leadership deve confidare nella potenzialità delle masse, che non può trattare come oggetti della sua azione. Deve confidare che esse siano capaci di impegnarsi nella ricerca della loro liberazione, ma deve diffidare, sempre diffidare, dell'ambiguità degli uomini oppressi.

Diffidare degli uomini oppressi, non è propriamente diffidare di loro in quanto uomini, ma diffidare dell'oppressore "ospitato" dentro di loro.

In questo modo, quando Guevara[40] richiama l'attenzione del rivoluzionario sulla «necessità di diffidare, sempre diffidare del contadino

[40] E. Guevara, *Vicende della guerra rivoluzionaria a Cuba*, *Opere*, I vol., Feltrinelli, Milano 1968.

che aderisce, della guida che indica i sentieri, diffidare perfino della propria ombra», non rompe la condizione fondamentale della teoria dell'azione dialogica. È solo realista. La fiducia, anche se è fondamentale per il dialogo, non è un "a priori", ma il risultato dell'incontro in cui gli uomini divengono soggetti della denuncia del mondo in funzione della sua trasformazione.

Quindi, finché gli oppressi sono più l'oppressore "ospitato" dentro di loro che se stessi, la loro naturale paura per la libertà può condurli alla denuncia, non della realtà oppressiva, ma della leadership rivoluzionaria.

Perciò spesso questa leadership, che non può permettersi di essere acritica, deve stare attenta a queste possibilità.

Nel racconto già citato che Guevara fa della lotta sulla Sierra Maestra, racconto in cui l'umiltà è la nota costante, queste possibilità sono comprovate, non solo dalle diserzioni dalla lotta, ma anche dallo stesso tradimento della causa della rivoluzione. Alcune volte, nel suo racconto, riconoscendo la necessità della punizione al disertore per mantenere la coesione e la disciplina del gruppo, riconosce anche certe ragioni che spiegano la diserzione. Fra di esse, diciamo noi, la più importante forse è l'ambiguità dell'essere del disertore.

È impressionante, dal punto di vista che difendiamo, un passo del racconto in cui Guevara riferisce le sue esperienze di guerrigliero e anche di medico, in una comunità rurale della Sierra Maestra. Cominciò lì a *farsi carne* in lui la coscienza della necessità di un cambiamento definitivo nella vita del popolo[41].

[41] «Lì, tra quei lavori, cominciava a prender corpo in noi la coscienza della necessità di un cambiamento definitivo nella vita del popolo. L'idea della riforma agraria si fece nitida e l'unione con il popolo cessò di essere teoria per divenire una parte sostanziale di noi stessi. La guerriglia e il mondo contadino si venivano fondendo in un solo corpo, senza che nessuno potesse dire in quale momento del lungo cammino fosse avvenuto, in quale momento si fosse reso intimamente vero ciò che avevamo proclamato, e così fummo parte del mondo contadino. So soltanto, per quanto mi riguarda, che quelle visite ai *guajiros* della Sierra tramutarono la decisione spontanea e un po' romantica in una forza di particolare valore e più limpida. Mai hanno sospettato, quei sofferenti e leali abitanti della Sierra Maestra, la parte da loro svolta per forgiare la nostra ideologia rivoluzionaria». *Ivi*, pp. 66-67.

Guevara mette in rilievo in questo racconto *la comunione* col popolo come il momento decisivo per la trasformazione di quella che era stata una «decisione spontanea e un po' lirica», in una forza di valore definitivo e più serena. E spiega che, a partire da quella esperienza di *comunione,* i contadini senza accorgersene divennero gli "artefici" della ideologia rivoluzionaria.

La sua prassi rivoluzionaria prese un senso definitivo nel dialogo con le masse contadine. Ma Guevara non disse, forse per umiltà, che proprio l'umiltà e la capacità di amare resero possibile la sua comunione col popolo. E questa comunione, indubbiamente dialogica, divenne collaborazione.

Notiamo che un leader come Guevara, che quando salì sulla Sierra con Fidel e compagni non era un giovane frustrato in cerca di avventure, riconosce che la sua "*comunione col popolo*" cessò di essere teoria e divenne connaturale al suo impegno rivoluzionario.

Persino nello stile inconfondibile con cui narra i momenti della sua esperienza e quella dei suoi compagni, e parla dei suoi incontri con i contadini "leali e umili", in un linguaggio a volte quasi evangelico, quest'uomo eccezionale rivela una profonda capacità di amare e di comunicarsi. Viene di lì la forza della sua testimonianza ardente come quella dell'altro "innamorato dell'uomo", il sacerdote guerrigliero Camilo Torres.

Senza quella comunione, che genera la vera collaborazione, il popolo sarebbe stato oggetto del fare rivoluzionario degli uomini della Sierra. E in quanto oggetto, non avrebbe potuto dare quella adesione a cui Guevara si riferisce. Al massimo ci sarebbe stata aderenza, e con questa non si fa la rivoluzione ma la dominazione.

La teoria dell'azione dialogica esige che, qualunque sia il momento dell'azione rivoluzionaria, questa non può prescindere dalla *comunione* con le masse popolari.

La *comunione* provoca la *collaborazione,* che porta la leadership e le masse a quella *fusione* cui accenna il grande leader scomparso. Fusione che esiste solo se l'azione rivoluzionaria è realmente umana[42], perciò simpatica, amorosa, comunicante, umile per essere liberatrice. La rivo-

[42] Sulla difesa dell'uomo di fronte alla "sua morte", dopo la "morte di Dio", nel pensiero attuale, cfr.. M. Dufrenne, *Pour l'homme*, Editions du Seuil, Parigi 1968.

luzione è biofila, è creatrice di vita, anche se, per crearla, è obbligata a imprigionare delle vite che proibiscono la vita.

Non c'è vita senza morte, come non c'è morte senza vita, ma esiste anche una morte dentro la vita. E la morte dentro la vita è esattamente la vita impedita di essere vita.

Pensiamo che non ci sia bisogno neppure di usare dati statistici per mostrare quanti, in Brasile e nell'America Latina in genere, sono "morti in vita", sono "ombre" di persone, uomini, donne, bambini[43], disperati e succubi di una permanente "guerra invisibile" in cui la poca vita che loro resta è divorata dalla tubercolosi, dalla schistostomosi, dalla diarrea infantile e da mille infermità che sono frutto della miseria, e che l'alienazione chiama "malattie tropicali"...

Di fronte a situazioni di questo tipo, dice padre Chenu: «Molti, sia padri conciliari sia laici informati, temono che, nella considerazione delle necessità e miserie del mondo, ci limitiamo a un'abiura commovente per offrire un palliativo alla miseria e alla ingiustizia nelle sue manifestazioni e nei suoi sintomi, senza che si arrivi all'analisi delle cause e alla denuncia del regime che produce questa ingiustizia e genera questa miseria»[44].

b) *Unire per liberare.* Se nella teoria anti-dialogica dell'azione si impone ai dominatori, necessariamente, la divisione degli oppressi, con cui più facilmente si mantiene l'oppressione, nella teoria dialogica invece la leadership si impegna nello sforzo di unire incessantemente gli oppressi tra di loro, e con se stessa, per la liberazione.

[43] J. Gerassi, *The great fear in Latin America*, MacMillan, New York e Londra 1963. «Per sfuggire alla morte questi contadini si vendono, o vendono membri della famiglia, per lavorare come schiavi. Un giornale di Belo Horizonte ha denunciato l'esistenza di 50.000 vittime, vendute a 1.500 cruzeiros l'una. Il reporter, per provare l'autenticità della sua informazione, ha comprato un uomo dalla sua donna per 30 dollari. "Non mi importa di essere venduto – disse l'uomo – ho veduto troppa gente morire di fame". Nel 1959, quando un trafficante di uomini fu arrestato a São Paulo, confessò di avere avuto dei contatti con proprietari di piantagioni di caffè e con costruttori; avevano tutti interesse per la sua mercanzia, escludendo naturalmente le adolescenti, che erano destinate a case di prostituzione» (citazione dalla p. 120 dell'edizione in lingua portoghese).

[44] Chenu, in «Témoignage chrétien», aprile 1964.

Questa categoria dell'azione dialogica, come tutte le altre, non si verifica fuori della prassi.

Se la prassi dell'oppressione è abbastanza facile per l'élite dominante, lo stesso non avviene alla leadership rivoluzionaria, quando tenta una prassi liberatrice.

Mentre la prima fa affidamento sugli strumenti del potere, la seconda si trova sotto la pressione di questo potere.

La prima si organizza liberamente, e anche quando arriva a divisioni accidentali e momentanee, si unifica rapidamente di fronte a qualunque minaccia. La seconda non esiste senza le masse popolari, e dal suo trovarsi in contraddizione e antagonismo con la prima, ha origine il principale ostacolo alla sua organizzazione.

Sarebbe una contraddizione per l'élite dominante consentire all'organizzazione delle masse popolari oppresse, il che comporta l'unione tra loro e con la leadership. Mentre l'unità interna dell'élite dominante genera la divisione delle masse popolari, l'unità della leadership rivoluzionaria esiste nell'unione delle masse tra loro e con lei.

La prima sopravvive nella misura del suo *antagonismo* con le masse; la seconda in ragione della sua *comunione* con esse.

La stessa situazione concreta di oppressione, dualizzando l'*io* dell'oppresso, rendendolo ambiguo, emotivamente instabile, timoroso della libertà, facilita l'azione separatista dell'oppressore, nelle stesse proporzioni in cui rende difficile l'azione unificatrice indispensabile alla pratica di liberazione.

Inoltre, la situazione oggettiva di dominio è in sé una situazione separatista. Comincia col dividere l'io oppresso perché, mantenendolo in una posizione di aderenza alla realtà, che gli si presenta come qualcosa di onnipotente e schiacciante, lo aliena verso entità estranee, che spieghino questo potere.

Una parte del suo *io* si trova nella realtà a cui è aderente, un'altra parte fuori, nelle entità estranee alle quali trasferisce la responsabilità della forza oggettiva della realtà, di fronte alla quale nulla può fare. Ne deriva che è diviso tra un passato e un presente eguali e un futuro senza speranza, che in fondo non esiste. Un *io* che non si riconosce come "essere", e per questo non può possedere, in ciò che ancora deve

venire, lo spazio di quel futuro che gli spetta di costruire nell'unione con gli altri.

Quando è capace di rompere "l'aderenza", oggettivando la realtà, da cui così emerge, si unifica come *io*, come soggetto di fronte all'oggetto. In questo momento, rompendo la falsa unità del suo essere diviso, individua davvero se stesso.

Quindi, se per dividere è necessario mantenere l'*io* dominato "aderente" alla realtà oppressiva, mitizzandola, il primo passo per unire è la demitizzazione della realtà.

Se per mantenere divisi gli oppressi è indispensabile un'ideologia dell'oppressione, per unirli è imprescindibile una forma di azione culturale attraverso la quale conoscano il *perché* e il *come* della loro "aderenza" alla realtà, che provoca una conoscenza falsa di se stessi e di quella. È necessario de-ideologizzare.

Perciò l'impegno a unire gli oppressi non può essere un lavoro ideologico a base di slogan, che falsando il rapporto autentico tra soggetto e realtà oggettiva, divide anche l'elemento legato alla conoscenza da quello legato all'affettività e all'attività, che in fondo costituiscono una totalità indivisibile.

Nell'azione dialogico-liberatrice non è fondamentale svincolare gli oppressi da una realtà mitizzata in cui si trovano divisi, solo per vincolarli a un'altra.

L'obiettivo dell'azione dialogica consiste piuttosto nell'offrire condizioni in cui gli oppressi, riconoscendo il *perché* e il *come* della loro aderenza, esercitino un atto di adesione alla prassi vera di trasformazione della realtà ingiusta.

Dal momento che l'unione degli oppressi significa il rapporto di solidarietà tra di essi, indipendentemente dai livelli reali in cui si trovano in quanto oppressi, questa unione comporta indiscutibilmente una coscienza di classe.

La situazione di "aderenza" alla realtà, in cui si trovano specialmente le grandi masse rurali oppresse dell'America Latina, esige che si arrivi a una coscienza di classe oppressa, passando attraverso una coscienza di uomo oppresso.

Probabilmente sembrerà strano a un contadino europeo che gli si proponga come problema la sua condizione di uomo. Ma non è lo

stesso per un contadino latinoamericano, il cui mondo generalmente finisce alle frontiere del latifondo, i cui gesti ripetono in un certo senso quelli degli animali e delle piante, con i quali si sente spesso su un piano di uguaglianza, immerso com'è nel tempo.

Siamo convinti che per gli uomini "aderenti" alla natura e alla figura dell'oppressore, è indispensabile la percezione di essere *uomini* impediti di *svolgersi nell'essere.*

La "cultura del silenzio"[45], che si genera dentro la struttura oppressiva, sotto la cui forza condizionante realizzano la loro esperienza di "quasi-cose", li porta necessariamente ad essere così.

Scoprirsi allora, attraverso un tipo di azione culturale dialogica che li problematizza nell'atto in cui affrontano il mondo, significa in un primo momento che scoprono se stessi come *Pietro, Antonio, Josefa,* con tutto il significato profondo che questa scoperta risveglia. In fondo, essa comporta una percezione distinta del significato dei segni. Mondo, uomini, cultura, albero, lavoro, animale, assumono il significato vero che non avevano.

Si riconoscono allora come esseri trasformatori della realtà, che prima per loro era qualcosa di misterioso; trasformatori per mezzo del loro lavoro creatore.

Scoprono che, nella qualità di uomini, non possono continuare ad essere "quasi-cose" possedute, e dalla coscienza di sé come uomini oppressi, arrivano alla coscienza di classe oppressa.

Quando il tentativo di unione dei contadini si basa su pratiche attiviste, che girano intorno a slogan e non chiariscono questi aspetti fondamentali, si osserva una giustapposizione di individui, che dà alla loro azione un carattere puramente meccanico. L'unione degli oppressi è un "che-fare" che si verifica solo nell'ambito dell'umano e non delle cose. Perciò sarà compresa autenticamente solo quando sarà captata nel rapporto dialettico tra infrastruttura e sovrastruttura.

Per unirsi tra di loro, gli oppressi devono tagliare il cordone ombelicale, di carattere magico e mitico, che li lega al mondo dell'oppressione. L'unione tra loro non può essere della stessa natura che caratterizza

[45] Sulla cultura del silenzio cfr. Freire, *Cultural Action lor Freedom,* cit.

i loro rapporti con questo mondo. Perciò l'unione degli oppressi esige dal processo rivoluzionario che esso sia fin dall'inizio quello che deve essere: azione culturale. Azione culturale la cui pratica, per ottenere l'unità degli oppressi, dipenderà dall'esperienza storica e esistenziale che essi staranno facendo, in questa o in quella struttura.

Mentre i contadini si trovano in una realtà "chiusa", rispetto alla quale il centro di decisione degli oppressori è singolare e compatto, gli oppressi urbani si trovano in un contesto "di apertura" in cui il centro di comando oppressore diviene pluralista e complesso. Nel primo caso i dominati si trovano sotto la decisione della figura dominatrice, che incarna, nella sua persona, lo stesso sistema oppressore; nel secondo si trovano sottomessi a una specie di "impersonalità oppressiva".

In ambedue i casi c'è una certa "invisibilità" del potere oppressore. Nel primo, per la sua prossimità agli oppressi; nel secondo perché è "diluito".

Le forme di azione culturale, in situazioni distinte come queste, hanno tuttavia lo stesso obiettivo: chiarire agli oppressi la situazione oggettiva in cui si trovano, che è mediatrice tra loro e gli oppressori, visibili o no.

Soltanto queste forme di azione, che si oppongono da una parte ai discorsi verbalisti e all'inefficace bla-bla-bla, e dall'altro all'attivismo meccanicista, possono opporsi anche all'azione separatista delle élite dominanti e orientarsi nel senso dell'unità degli oppressori.

c) *L'organizzazione*. Nella teoria dell'azione anti-dialogica la manipolazione, che serve alla conquista, si impone come condizione indispensabile all'atto del dominare; la teoria dialogica dell'azione esige l'organizzazione delle masse popolari, cioè l'opposto della manipolazione.

L'organizzazione non è soltanto direttamente legata alla loro unità, ma ne è anche uno sdoppiamento naturale.

In tal modo, la leadership, quando cerca l'unità, cerca anche l'organizzazione delle masse, che comporta la testimonianza del comune compito di liberazione.

Questa testimonianza costante, umile e coraggiosa dell'esercizio di un compito comune (la liberazione degli uomini) evita il rischio dei dirigismi anti-dialogici.

Quello che può variare, in funzione delle condizioni storiche di una data società, è il modo di testimoniare. Ma la testimonianza in sé è un elemento costitutivo dell'azione rivoluzionaria, per definire il *come* e il *che* della testimonianza.

È indispensabile conoscere il più criticamente possibile il momento storico in cui si dà l'azione, la visione del mondo propria delle masse popolari in quella occasione, e avere la percezione chiara della principale contraddizione o del principale aspetto della contraddizione che la società vive.

Dal momento che queste dimensioni della testimonianza sono storiche, colui che è dialogico, e che è anche dialettico, non può semplicemente importarle da altri contesti senza analizzare prima il suo. Altrimenti assolutizza il relativo, e mitizzandolo, non può sfuggire all'alienazione.

La testimonianza, nella teoria dialogica dell'azione, è una delle principali connotazioni del carattere culturale e pedagogico della rivoluzione.

Tra gli elementi costitutivi della testimonianza, che non variano storicamente, c'è la *coerenza* tra la parola e il gesto di chi testimonia, l'*audacia* di colui che testimonia (che lo porta ad affrontare l'esistenza come un rischio permanente), la *radicalizzazione* (mai la settarizzazione) nella scelta fatta, che porta sempre più ad agire non solo colui che dà la testimonianza, ma anche coloro che la ricevono. Il *coraggio di amare*, che, come abbiamo già visto, non significa l'adattamento al mondo ingiusto, ma la trasformazione di questo mondo attraverso la crescente liberazione degli uomini. La *fede* nelle masse popolari, dal momento che la testimonianza si dà a loro, benché nel complesso, trovandosi esse in rapporto dialettico con le élite dominanti, investa anche queste, che poi rispondono alla loro maniera.

Ogni testimonianza autentica, e perciò critica, comporta l'audacia di correre dei rischi, fra cui quello di non ottenere *subito* dalle masse popolari l'adesione attesa.

Una testimonianza che in un certo momento e in certe condizioni non è stata feconda, è possibile che prima o poi arrivi a dar frutto. Nella misura in cui la testimonianza non è un gesto alienato, ma è azione, un affrontamento col mondo e con gli uomini, non è statica. È qualcosa di

dinamico che passa a far parte del contesto totale della società in cui si è verificata. E dopo non si arresta più[46].

Mentre nell'azione anti-dialogica la manipolazione, anestetizzando le masse popolari, facilita il dominio su di loro, nell'azione dialogica la manipolazione cede il posto alla vera organizzazione. Così come nell'azione anti-dialogica la manipolazione serve alla conquista, nella dialogica la testimonianza audace e amorosa serve all'organizzazione. Questa poi è legata all'unione delle masse popolari e ne è uno sdoppiamento naturale. Perciò affermiamo che, cercando l'unione, la leadership già cerca egualmente l'organizzazione delle masse popolari.

È importante però sottolineare che nella teoria dialogica dell'azione, l'organizzazione non sarà mai la giustapposizione di individui, in rapporto meccanico, come se fossero dei gregari. È un rischio su cui il leader "dialogico" deve tenere sempre gli occhi aperti.

Se l'organizzazione dell'élite dominante ha per obiettivo la stessa élite, quella della leadership rivoluzionaria ha per obiettivo la stessa leadership *con* le masse popolari.

Nel primo caso, organizzandosi, l'élite dominante struttura sempre più il suo potere per meglio dominare e "reificare"; nel secondo caso l'organizzazione corrisponde alla sua natura e al suo obiettivo, che è pratica della libertà.

In questo senso non è possibile confondere la disciplina indispensabile all'organizzazione con il puro dirigismo delle masse.

È vero che, senza leadership, senza disciplina, senza ordine, senza decisione, senza obiettivi, senza compiti da compiere, senza conti da fare, l'azione rivoluzionaria si diluisce. Tutto questo però non giustifica che si manovrino le masse, il che provoca la loro "reificazione".

L'obiettivo dell'organizzazione, che è liberatore, è negato dalla "reificazione" delle masse popolari, nel caso che la leadership rivoluzionaria le manovri. "Reificate" già lo sono, dall'oppressione.

L'abbiamo già detto, ma conviene ripeterlo, che gli oppressi non si liberano come cose, ma come uomini.

[46] La testimonianza, quando è un processo, non fallisce anche se non dà frutto immediatamente. Ai carnefici di Tiradentes fu possibile squartare il suo corpo, ma non cancellare la sua testimonianza.

L'organizzazione delle masse popolari, che le fa popolo, è il processo attraverso cui la leadership rivoluzionaria, impedita anch'essa di parlare, instaura la *denominazione* del mondo[47].

Apprendistato vero, e per questo dialogico.

Quindi la leadership non può "parlare" da sola, ma *col* popolo. La leadership che non procede così, che insiste per imporre la sua parola d'ordine, non organizza il popolo, lo manovra. Non lo libera e non si libera. Opprime.

Il fatto che la leadership non abbia il diritto di imporre arbitrariamente la sua parola, non significa che debba assumere una posizione "liberalista", che porterebbe a licenze le masse oppresse e abituate all'oppressione.

La teoria dialogica dell'azione nega sia l'autoritarismo che la licenza. E con ciò afferma l'autorità e la libertà. Riconosce che, se non c'è libertà senza autorità, non c'è neppure questa senza quella. La fonte generatrice, costitutiva dell'autorità autentica è la libertà, che a un certo punto si fa autorità. Ogni libertà contiene in sé la possibilità di diventare, in circostanze speciali (e a livelli esistenziali diversi), autorità.

Non possiamo considerarle isolatamente, ma nei loro rapporti, non necessariamente antagonistici[48].

È per questo che la vera autorità non si afferma come tale nella *abdicazione,* ma nella *delega* o nella adesione sim-patica. Se si genera attraverso un atto di abdicazione, o di imposizione che non partecipa alle convinzioni della maggioranza, degenera in autoritarismo che schiaccia le libertà.

Soltanto "esistenziandosi" come libertà, che è stata costituita in autorità, può evitare il suo antagonismo con le libertà. Qualunque ipertrofia dell'una provoca atrofia dell'altra. Così come non c'è autorità senza libertà e questa senza quella, non c'è autoritarismo senza negazione delle libertà e non c'è licenza senza negazione dell'autorità.

[47] «La rivoluzione esige tre *p*: *parola popolo polvere.* L'esplosione della polvere chiarisce la visualizzazione che il popolo ha della sua situazione concreta, di ricerca della propria liberazione attraverso l'azione». Parole di Orlando Aguirre Ortiz, professore della facoltà di Medicina di un'università cubana, in una conversazione con l'autore. Ci sembrò interessante il fatto che egli insisteva sulla *parola,* nel senso che diamo a essa in questo saggio. Parola come azione e riflessione, parola come prassi.

[48] Il conflitto tra le due sorge nelle situazioni concrete di oppressione o di licenza.

Nella teoria dell'azione dialogica quindi, l'organizzazione, comportando l'autorità, non può essere autoritaria; comportando la libertà, non può essere licenziosa.

È invece il momento altamente pedagogico in cui la leadership e il popolo fanno insieme l'apprendistato dell'autorità e della libertà vera, che tutti e due si sforzano di instaurare, come un solo corpo, attraverso la trasformazione della realtà, loro mediatrice.

d) *La sintesi culturale.* In tutto il corso di questo capitolo si trova l'affermazione esplicita e implicita che ogni azione culturale è sempre una forma sistematica e deliberata di azione che incide sulla struttura sociale, ora nel senso di mantenerla com'è, ora nel senso di trasformarla.

Per questo, come forma di azione deliberata e sistematica, ogni azione culturale, secondo quello che abbiamo visto, ha la sua teoria che determina i suoi fini e delimita i suoi metodi.

L'azione culturale, o è al servizio della dominazione (cosciente o incosciente da parte dei suoi agenti) o è al servizio della liberazione degli uomini.

Ambedue, dialetticamente antagonistiche, si verificano nella struttura sociale e sulla struttura sociale, che si costituisce nella dialettica *permanenza/mutamento.*

Ciò spiega perché la struttura sociale, per *essere,* deve *essere-in-divenire;* in altre parole, *essere-in-divenire* è il modo che la struttura sociale ha a sua disposizione per "*durare*", nell'accezione bergsoniana della parola[49].

Quello a cui aspira l'azione culturale dialogica, le cui caratteristiche abbiamo adesso analizzato, non può essere la sparizione della dialettica permanenza/mutamento (che è impossibile perché comporterebbe la sparizione o della struttura sociale o degli uomini) ma il superamento delle contraddizioni e degli antagonismi da cui risulti la liberazione dell'uomo.

[49] Non è la "permanenza" (e neppure il "mutamento") che rende una struttura "sociale" e quindi "storico-culturale", bensì il rapporto dialettico fra i due. In ultima analisi, ciò che dura nella struttura sociale non è la permanenza e neppure il mutamento, ma la durata della dialettica permanenza/mutamento.

D'altra parte, l'azione culturale anti-dialogica si propone di mitizzare il mondo per mezzo di queste stesse contraddizioni, per evitare così, oppure ostacolare, la radicale trasformazione della realtà.

In fondo ciò che si trova esplicita o implicita nell'azione antidialogica è l'intenzione di far durare, nella "struttura" sociale, le situazioni che favoriscono i suoi agenti. Questi poi non accettano mai la trasformazione delle strutture (che supererebbe le contraddizioni) ma accettano le riforme che non ledono il loro potere di decisione, da cui deriva la forza per imporre alle masse dominate i loro obiettivi.

Questo è il motivo per cui l'azione anti-dialogica comporta la *conquista* delle masse popolari, la loro *divisione,* la loro *manipolazione* e l'*invasione culturale.* È un'azione *suggerita*, e non può mai superate questo carattere che le è fondamentale.

Invece ciò che caratterizza essenzialmente l'azione culturale dialogica, nella sua totalità, è il superamento di qualunque aspetto "suggerito". In vista degli obiettivi dell'azione culturale anti-dialogica, che sono di dominazione, è insuperabile il carattere di azione "suggerita", così come, dentro l'obiettivo di liberazione proprio dell'azione culturale dialogica, si trova la condizione per superare il "suggerimento".

Nella sintesi culturale, che è l'opposto dell'invasione culturale, gli "attori" non arrivano al popolo come invasori, mentre nell'invasione culturale gli attori entrano dal loro mondo in quello degli invasi, portandovi un contenuto tematico per l'azione ricavato dai loro criteri di valore e dalla loro ideologia. Nella sintesi culturale gli attori, anche se arrivano da "un altro mondo", arrivano per conoscerlo col popolo e non per "insegnare", o *trasmettere*, o *consegnare* qualcosa al popolo.

Nell'invasione culturale l'azione degli attori, che neppure hanno bisogno di andare, personalmente al mondo invaso, è mediata sempre più dagli strumenti tecnologici; sono sempre attori che si sovrappongono con la loro azione agli spettatori-oggetti; nella sintesi culturale gli attori si integrano con gli uomini del popolo, che pure sono "attori" dell'azione che ambedue esercitano sul mondo.

Nell'invasione culturale gli spettatori e la realtà, che deve essere mantenuta così come è, costituiscono l'incidenza dell'azione degli *attori.* Nella sintesi culturale, in cui non ci sono spettatori, l'incidenza

dell'azione degli attori è la realtà, che deve essere trasformata in vista della liberazione degli uomini.

Quindi la sintesi culturale è la modalità di azione con cui si affronta culturalmente la pressione della cultura, in quanto conservatrice delle strutture in cui si è formata.

Si presenta come strumento per superare la cultura alienata e alienante, in quanto azione storica. In questo senso ogni rivoluzione, se è autentica, deve essere rivoluzione culturale.

La ricerca, dei temi "generatori" o della tematica significativa del popolo, avendo come obiettivo fondamentale la captazione dei suoi temi di fondo, è il punto di partenza del processo di azione in quanto sintesi culturale, perché l'organizzazione di qualunque programma di azione col popolo parte dalla conoscenza di questi temi. Quindi è impossibile dividere in due questo processo: *la ricerca tematica dall'azione come sintesi culturale*. Questa dicotomia comporterebbe che il primo momento fosse tutto a sé; in esso si studierebbe e analizzerebbe il popolo come oggetto passivo di ricerca; il che è proprio dell'azione anti-dialogica.

Per conseguenza l'azione, in quanto sintesi, partirebbe dall'azione come invasione.

Proprio perché nella teoria dialogica questa divisione non si può verificare, la ricerca tematica ha come soggetti del suo processo non solo i ricercatori professionali ma anche gli uomini del popolo, di cui si indaga l'universo tematico.

In questo primo momento dell'azione, intesa come sintesi culturale, che è la ricerca tematica, si comincia a costituire il clima di creatività che ormai non si frena più e che tende a svilupparsi nelle tappe seguenti dell'azione.

Questo clima non esiste nell'invasione culturale, che è alienante e smorza lo slancio creatore degli invasi, e li lascia senza speranza proprio perché non lottano contro di essa, e timorosi di rischiare e avventurarsi.

Perciò gli invasi, qualunque sia il loro livello, difficilmente superano i modelli prescritti dagli invasori.

Nella sintesi culturale dal momento che non ci sono invasori né modelli imposti, gli "attori" si inseriscono come soggetti nel processo storico, facendo della realtà oggetto della loro analisi critica.

Leadership e popolo, identificati, invece degli schemi prescritti, creano insieme un programma di azione.

Attraverso la sintesi culturale l'una e l'altro in un certo senso rinascono a un sapere e a una azione nuovi, che sono il sapere della leadership e del popolo. Il sapere della cultura alienata che, comportando un'azione trasformatrice, apre la strada alla cultura che si disaliena.

Il sapere più ricercato della leadership si rifà nella conoscenza empirica del popolo, il cui sapere acquista così un, maggiore significato. Questo vuol dire che solo nella sintesi culturale si risolve la contraddizione tra la visione del mondo della leadership e quella del popolo, con arricchimento di ambedue.

La sintesi culturale non nega le differenze tra una visione e l'altra; al contrario, parte proprio di lì. Nega l'invasione dell'una sull'altra, afferma il contributo indiscutibile che una parte porta all'altra.

La leadership rivoluzionaria non può formarsi fuori del popolo, perché ciò la porterebbe inevitabilmente all'invasione culturale.

Perciò, anche quando la leadership appare come contraddizione del popolo, in seguito a certe condizioni storiche (cfr. ipotesi citata in questo capitolo), il suo compito è risolvere questa contraddizione accidentale. E non potrà mai farlo attraverso l'"invasione", che aumenterebbe la contraddizione. Non c'è altro cammino che la sintesi culturale.

La leadership cade in molti equivoci ed errori se non tiene conto della visione del mondo che il popolo ha o si sta formando. Visione del mondo in cui si trovano impliciti o espliciti i suoi dubbi, aspirazioni, speranze, maniera di vedere la leadership, di percepire se stesso e l'oppressore, convinzioni religiose, quasi sempre sincretiche, fatalismo e reazione di rivolta. E tutto questo non può essere considerato separatamente, perché, nell'interazione, compone una totalità.

La conoscenza di questa totalità interessa all'invasore solo come sussidio alla sua "invasione", per dominare o mantenere la dominazione. Per la leadership rivoluzionaria, la conoscenza di questa totalità è indispensabile in vista della sintesi culturale. Questa, nella teoria dialogica dell'azione, per il fatto stesso che è *sintesi,* non comporta che gli obiettivi dell'azione rivoluzionaria dipendano dalle aspirazioni implicite nella visione del mondo del popolo. Se così fosse, la leadership diverrebbe succube di quella visione, proprio in nome del rispetto che le deve.

Né invasione della leadership sulla visione popolare del mondo, né adattamento della leadership alle aspirazioni, molte volte ingenue, del popolo.

Concretiamo. Se in un dato momento storico, l'aspirazione fondamentale del popolo non supera la rivendicazione salariale, la leadership può commettere due errori, a nostro avviso. Limitarsi a favorire esclusivamente questa rivendicazione, o sovrapporsi a essa, proponendo qualcosa che si trova al di là. Qualcosa che ancora non sia per il popolo un "distaccato in sé". Nel primo caso la leadership incorrerebbe in quella che chiamiamo docilità o adattamento all'aspirazione popolare. Nel secondo, non rispettando le aspirazioni del popolo, cadrebbe nell'invasione culturale.

La soluzione si trova nella sintesi. Incorporarsi al popolo nelle aspirazioni rivendicative, e *problematizzare* il significato della rivendicazione.

Con ciò problematizza la situazione storica reale, che ha una delle sue dimensioni nella rivendicazione salariale. Si chiarirà così che la rivendicazione salariale, da sola, non incarna la soluzione definitiva. Questa si trova, come affermò il vescovo Split nel documento già citato dei vescovi del Terzo Mondo, nel fatto che «se i lavoratori non arrivano in qualche modo a essere proprietari del loro lavoro, tutte le riforme strutturali sono inefficaci». Il vescovo insiste perciò che è fondamentale che essi arrivino a «essere proprietari e non venditori del loro lavoro», perché «ogni compra o vendita del lavoro è una specie di schiavitù».

Avere coscienza (critica) che è necessario essere proprietari del proprio lavoro, e che questo «costituisce una parte della persona umana», e che la persona umana non può essere venduta né vendersi, è fare un passo oltre le soluzioni ingannevoli tipo "palliativo". L'inserirsi in una azione di vera trasformazione della realtà per umanizzare gli uomini, umanizzandola.

L'invasione culturale infine, nella teoria anti-dialogica dell'azione, serve alla manipolazione, che a sua volta serve alla conquista e questa alla dominazione, mentre la sintesi serve all'organizzazione, e questa alla liberazione.

4. Conclusione

Tutto il nostro sforzo in questo saggio è consistito nel parlare di questa cosa ovvia: così come l'oppressore, per opprimere, ha bisogno di una teoria dell'azione oppressiva, gli oppressi, per liberarsi, hanno egualmente bisogno di una teoria della loro azione.

L'oppressore elabora la teoria della sua azione necessariamente senza il popolo, perché è contro di lui. Il popolo a sua volta, schiacciato e oppresso, introiettando l'oppressore, non può da solo costituire la teoria della sua azione liberatrice. Solo nel suo incontro con la leadership rivoluzionaria, nella comunione tra i due, nella prassi di ambedue, si costituisce questa teoria. L'esposizione che abbiamo tentato in termini approssimativi e introduttivi del tema *pedagogia dell'oppresso*, ci ha condotto all'analisi, anch'essa approssimativa e introduttiva, della teoria dell'azione anti-dialogica, che serve all'oppressione, e della teoria dialogica che serve alla liberazione. Se i lettori di questo saggio faranno critiche capaci di rettificare errori ed equivoci, di approfondire la portata di certe affermazioni e di indicare ciò che non siamo stati capaci di vedere, ci daremo per soddisfatti.

È possibile che alcune di queste critiche ci contestino il diritto di trattare un argomento (quello affrontato in questo capitolo) su cui ci manca un'esperienza di partecipazione.

Ci sembra tuttavia che il fatto di non avere avuto un'esperienza nel campo rivoluzionario non ci tolga la possibilità di una riflessione sul tema. Anche perché, durante la relativa esperienza che abbiamo avuto con le masse popolari in qualità di educatore, attraverso un'educazione dialogica e problematizzante, abbiamo accumulato un materiale relativamente ricco, tanto da indurci a correre il rischio delle affermazioni contenute in questo saggio.

Se nulla resterà di queste pagine, speriamo che resti almeno la nostra fiducia nel popolo. La nostra fede negli uomini e nella creazione di un mondo dove sia meno difficile amare.

IMPARARE A PARLARE
IL METODO DI ALFABETIZZAZIONE DI PAULO FREIRE

Contributo all'approfondimento della pedagogia degli oppressi

*di Ernani Maria Fiori**

Paulo Freire è un pensatore impegnato con la vita: non pensa delle idee, pensa l'esistenza. È anche educatore: rende esistenziale il suo pensiero attraverso una pedagogia in cui la tensione verso la totalità, insita nella "prassi" umana, cerca di "ritotalizzarsi", proprio nel cuore della prassi, come "pratica della libertà".

Nelle società la cui dinamica strutturale porta al dominio sulle coscienze, «la pedagogia dominante è la pedagogia delle classi dominanti». I metodi dell'oppressione non possono, per via di contraddizione, servire alla liberazione dell'oppresso. In queste società, dominate da interessi di gruppi, classi e nazioni dominanti, «l'educazione come pratica della libertà» postula necessariamente una "pedagogia dell'oppresso". Non pedagogia per lui, ma di lui. I cammini della liberazione sono quelli dell'oppresso che libera se stesso: egli non è una cosa che si riscatta, ma un soggetto che si deve autoconfigurare in maniera responsabile. L'educazione liberatrice è incompatibile con una pedagogia che, in forma cosciente o mistificata, è stata pratica di dominazione. La pratica della libertà troverà espressione adeguata in una pedagogia in cui l'oppresso abbia condizioni di scoprire se stesso in un processo di riflessione, e conquistarsi come soggetto del suo destino storico.

* Professore di filosofia all'Università Cattolica di Santiago (Cile), fu professore dell'Università di Brasilia, direttore dell'Istituto di Filosofia dell'Università di Rio Grande do Sul (Brasile) e presidente dell'Istituto di cultura popolare, sempre di Rio Grande do Sul. Cittadino brasiliano, esiliato in Cile dal 1964, rientrò in patria alla fine della dittatura militare.

Una cultura intessuta con la trama della dominazione, per quanto siano generosi gli intenti degli educatori, è una barriera alzata contro le possibilità educative di coloro che sono situati nella sottocultura dei proletari e degli emarginati.

Invece una nuova pedagogia, che ha le sue radici nella vita di queste sottoculture, con esse e a partire da esse, sarà una permanente ripresa riflessiva dei propri cammini di liberazione; non sarà un semplice riflesso, ma creazione riflessiva e ri-creazione, un procedere in questi cammini: *metodo, pratica della libertà* che come tale è intrinsecamente incapace di esercitare la dominazione. La pedagogia dell'oppresso è quindi liberatrice di ambedue, dell'oppresso e dell'oppressore. Hegelianamente diremmo: la verità dell'oppressore risiede nella coscienza dell'oppresso.

Cosi abbiamo colto l'idea-fonte dei due libri[1] in cui Paulo Freire traduce, in forma di lucido sapere sociopedagogico, la sua grande e appassionante esperienza di educatore. Esperienza e sapere che stanno in rapporto dialettico, e cosi divengono densi, ampi, e ci offrono sempre più lo scorcio e l'entità della sua profonda intuizione centrale: quella dell'educatore, che ha una vocazione umanistica e che, mentre inventa le sue tecniche pedagogiche, ri-scopre, attraverso di esse, il processo storico in cui e per cui si costituisce la coscienza umana. Il processo attraverso cui la vita diventa storia. O, per usare un suggerimento di Ortega: il processo in cui la vita come biologia si trasforma in vita come biografia.

È forse questo il senso più esatto dell'alfabetizzazione: imparare a scrivere la propria vita, come autore e testimone della propria storia; farsi biografia, esistenza, storia. Perciò l'idea-forza della pedagogia di Paulo Freire, che è un metodo di alfabetizzazione, ha tutta la dimensione umana dell'"educazione come pratica della libertà", e questa, in regimi di dominazione, si può produrre e sviluppare solo nella dinamica di una "pedagogia dell'oppresso".

[1] P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà,* Mondadori, Milano 1973 e il presente volume.

Le tecniche di tale metodo finiscono per essere la composizione, in stile pedagogico, del processo per cui l'uomo costituisce e conquista, storicamente, la propria forma: la pedagogia diventa antropologia. Questa conquista non si paragona alla crescita spontanea dei vegetali: comporta l'ambiguità della condizione umana e si complica nei meandri contraddittori dell'avventura storica; si spiega, o meglio, tenta spiegarsi nella continua ri-creazione di un mondo che allo stesso tempo ostacola e provoca lo sforzo del superamento liberatore della coscienza umana. L'antropologia finisce per esigere e comandare una politica.

È ciò che pretendiamo suggerire a tre livelli. Primo: il movimento interno che unifica gli elementi del metodo e li supera in una prospettiva più ampia di umanismo pedagogico. Secondo: questo movimento ri-produce e manifesta il processo, storico in cui l'uomo si ri-conosce. Terzo: gli sviluppi possibili di questo processo sono progetti possibili, e di conseguenza la "coscientizzazione" non è solo un conoscere o riconoscere: è opzione, decisione, impegno.

Le tecniche del metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire, benché valide in sé, prese isolatamente non dicono nulla del metodo, Non sono state messe insieme ecletticamente secondo un criterio di semplice efficienza tecnico-pedagogica. Inventate o re-inventate in un'unica direzione di pensiero, sono il risultato di un'unità che traspare nei centri di interesse del metodo, e mette in evidenza il senso e la portata del suo umanesimo: alfabetizzare è coscientizzare.

Un minimo di parole, con la massima polivalenza di fonemi, è il punto di partenza per la conquista dell'universo lessicale. Queste parole, originarie dell'universo lessicale proprio dell'alfabetizzando, una volta trasfigurate dalla critica, tornano a lui come azione trasformatrice del mondo. Come escono dal suo universo e come tornano a lui?

Una prima indagine ricerca l'universo delle parole parlate nell'ambiente culturale dell'alfabetizzando. Di lì sono tratti i vocaboli più ricchi di possibilità fonematiche e di maggior forza semantica: quelli che non solo permettono un rapido controllo dell'universo della parola scritta, ma anche costituiscono l'impegno più efficace di chi li pronuncia, attraverso la forza pragmatica che instaura e trasforma il mondo umano.

Queste parole sono chiamate "generatrici" perché, attraverso la combinazione dei loro elementi basici, favoriscono la formazione di altre. Trattandosi di parole dell'universo lessicale dell'alfabetizzando, il loro significato si costituisce o ricostituisce nei comportamenti di lui, che prendono l'impronta di situazioni esistenziali o si formano dentro di esse. Questi significati sono codificati plasticamente in quadri, diapositive, microfilm, ecc., che rappresentano le rispettive situazioni che, dall'esperienza vissuta dell'alfabetizzando, passano al mondo degli oggetti. L'alfabetizzando prende distanza per vedere la sua esperienza: per "oggettivarla". In questo istante comincia l'analisi critica della codificazione, che è "decodificata"; si tratta di analizzare e ricostituire la situazione vissuta: riflesso, riflessione e apertura di possibilità concrete di superamento. Attraverso l'oggettivazione, l'immediatezza dell'esperienza diviene lucida, trasformandosi interiormente in riflessione su se stessa e in critica animatrice di nuovi progetti esistenziali. Ciò che prima era chiusura, poco a poco si apre; la coscienza passa ad ascoltare gli appelli che la chiamano sempre più oltre i propri limiti: diventa critica.

Oggettivando il suo mondo, l'alfabetizzando si ritrova in esso, ritrovandosi con gli altri e negli altri, compagni del suo piccolo "circolo di cultura". Si trovano e si ritrovano tutti nello stesso mondo comune, e dalla coincidenza delle intenzioni che lo oggettivano, viene alla luce la comunicazione, il dialogo che educa alla critica e promuove i partecipanti al circolo. Così, insieme, ri-creano criticamente il loro mondo; ciò che prima li assorbiva, adesso possono vederlo al rovescio. Nel circolo di cultura, a rigore, non si insegna, ma si impara "in reciprocità di coscienze". Non c'è un professore, ma un coordinatore, che ha per funzione dare le informazioni sollecitate dai rispettivi partecipanti, e offrire condizioni favorevoli alla dinamica del gruppo, riducendo al minimo il suo intervento diretto nel dialogo. La "codificazione" e la "decodificazione" permettono all'alfabetizzando di integrare il significato delle rispettive parole generatrici nel loro contesto esistenziale; egli le riscopre in un mondo che si esprime nel suo comportamento. Ciò favorisce la presa di coscienza che la parola è un significato costituito dentro un'intenzione significante, e coincide con le intenzioni di altri che significano lo stesso mondo. Questo, il mondo, è il luogo di incontro di ognuno con se stesso e con i più.

A questo punto del processo, la rispettiva parola generatrice può essere, lei stessa, oggettivata, come combinazione di fonemi suscettibili di rappresentazione grafica. L'alfabetizzando già sa che anche la lingua è cultura, che l'uomo è soggetto: si sente provocato a svelare i segreti della sua formazione, partendo dalla costruzione delle sue parole, che è pure costruzione del suo mondo. A questo scopo, come pure per la "decodificazione" delle situazioni significate dalle parole generatrici, cui abbiamo accennato, è di particolare interesse la tappa preliminare del metodo, che ancora non avevamo citato. In questa tappa sono decodificate dal gruppo varie unità fondamentali, codificazioni semplici e suggestive, che essendo decodificate attraverso il dialogo, rivelano l'uomo come soggetto di tutto il processo storico della cultura, e naturalmente anche della cultura letterata. Ciò che l'uomo dice e scrive, come lo dice e come lo scrive, è tutto espressione oggettiva del suo spirito. Per questo lo spirito può rifare l'accaduto, riscoprendovi il processo che lo fa e lo rifà.

Così, oggettivando una parola generatrice (dapprima intera e poi scomposta nei suoi elementi sillabici) l'alfabetizzando è già sollecitato a cercare il meccanismo della sua ricomposizione e della composizione di nuove parole, ma anche a scrivere il suo pensiero. La parola generatrice, anche se oggettivata nella sua condizione di semplice vocabolo scritto, non può più liberarsi dal suo dinamismo semantico e dalla sua forza pragmatica, di cui l'alfabetizzando già si era fatto cosciente nella ripetuta decodificazione.

Quindi non si lascerà imprigionare nei meccanismi di composizione lessicale. E cercherà nuove parole, non per collezionarle nella memoria, ma per dire e scrivere il suo mondo, il suo pensiero, per raccontare la sua storia. Pensare il mondo è giudicarlo; e l'esperienza dei circoli di cultura dimostra che l'alfabetizzando, cominciando a scrivere liberamente, non copia parole, ma esprime giudizi. Questi, in certo modo, tentano di riprodurre il movimento della propria esperienza; l'alfabetizzando, dando loro forma scritta, assume a poco a poco la coscienza di essere testimone di una storia di cui si sa autore. Mentre percepisce se stesso come testimone della propria storia, la sua coscienza diviene riflessivamente più responsabile di questa storia.

Il "metodo Paulo Freire" non insegna a ripetere parole, non si limita a sviluppare la capacità di pensarle secondo le esigenze logiche del discorso astratto; colloca semplicemente l'alfabetizzando in condizione di poter dare una seconda esistenza critica alle parole del suo mondo, per sapere e potere, al momento opportuno, dire la *sua parola.*

Ecco perché, in una cultura letterata, impara a leggere e scrivere, ma l'intenzione ultima con cui lo fa va oltre l'alfabetizzazione. Attraversa, dandole vita, tutta un'iniziativa di educazione, che non è altro che l'apprendistato permanente di questo sforzo di totalizzazione, mai finito, attraverso cui l'uomo tenta di abbracciare interamente se stesso nella pienezza della sua forma. È la stessa dialettica per la quale l'uomo diviene un'esistenza. Ma per questo, per assumere con responsabilità la propria missione di uomo, deve imparare a parlare, perché con ciò forma se stesso e la comunione umana nella quale si forma; quasi crea il mondo in cui si umanizza, umanizzandolo. Con la parola, l'uomo si fa uomo; parlando poi, l'uomo assume coscientemente la sua essenziale condizione umana. E il metodo che gli favorisce questo apprendistato ha la dimensione di tutto l'uomo, e i suoi principi sono il fondamento di ogni pedagogia, dall'alfabetizzazione ai più alti livelli del lavoro universitario.

L'educazione riproduce così, nel piano che le è proprio, la struttura dinamica e il movimento dialettico del processo storico di produzione dell'uomo. Per l'uomo, prodursi è conquistarsi, conquistare la sua forma umana. La pedagogia è antropologia.

Tutto è stato riassunto da una semplice donna del popolo, in un circolo di cultura, davanti a una situazione rappresentata in un quadro: «Mi piace discutere di questo, perché è così che vivo. Mentre vivo, però, non vedo. Adesso però, osservo come vivo».

La coscienza è questa misteriosa e contraddittoria capacità che l'uomo possiede di prendere distanza dalle cose per renderle presenti, immediatamente presenti. La presenza ha il potere di rendere presenti: non è rappresentazione, ma condizione di presentazione. È un modo di comportarsi proprio dell'uomo di fronte al mondo che lo avvolge, trasformandolo in mondo umano. Assorbito dall'ambiente naturale, risponde a stimoli. L'esito delle sue risposte si misura dal suo maggiore

o minore adattamento: si naturalizza. Distaccato dal suo ambiente vitale, per mezzo della coscienza, affronta le cose, oggettivandole. Esse cessano di essere un semplice stimolo e divengono una sfida. L'ambiente che lo avvolge non lo chiude, lo limita (il che suppone la coscienza di un "al di là del limite"). Per questo la coscienza, poiché si proietta intenzionalmente oltre il limite che tenta di rinchiuderla, può staccarsene, liberarsi e oggettivare, trasformando sostanzialmente l'ambiente fisico in mondo umano.

L'"ominizzazione" non è adattamento: l'uomo non si naturalizza, ma umanizza il mondo. L'"ominizzazione" non è soltanto un processo biologico, ma anche storia.

L'intenzionalità della coscienza umana non muore nello spessore di una fascia che l'avvolge, senza il rovescio. Essa ha dimensioni molto più grandi dell'universo che la circonda. Va oltre le cose che attinge, e siccome le supera, può affrontarle come oggetti.

L'oggettività degli oggetti è costituita dall'intenzionalità della coscienza, ma paradossalmente questa attinge, in ciò che ha oggettivato, ciò che ancora non è stato oggettivato e che si può chiamare "oggettivabile". Quindi l'oggetto non è soltanto oggetto, è allo stesso tempo problema: ciò che sta davanti come ostacolo e interrogativo. Nella dialettica che costituisce la coscienza, in cui essa poco per volta si fa nella misura in cui fa il mondo, l'interrogativo non è mai una domanda esclusivamente speculativa: nel processo che costruisce la totalità della coscienza è sempre "pro-vocazione" che la incita a farsi totale. Il mondo è spettacolo, ma soprattutto convocazione. E poiché la coscienza si forma necessariamente come coscienza del mondo, essa è contemporaneamente e forzosamente presentazione ed elaborazione del mondo.

L'intenzionalità trascendentale della coscienza le permette di far indietreggiare indefinitamente i suoi orizzonti, e dentro di essi, superare i momenti e le situazioni, per giudicarli e giudicarsi. Per questo è capace di critica. La riflessività è la radice dell'oggettivazione. Se la coscienza si mette a distanza dal mondo e lo oggettiva, ciò accade perché la sua intenzionalità trascendentale la rende riflessiva. Fin dal primo momento della sua costituzione, oggettivando il mondo da cui ha origine, già è

virtualmente riflessiva. È presenza e distanza dal mondo: la distanza è la condizione della presenza. Mettendosi a distanza dal mondo, costituendosi nell'oggettività, coglie se stessa nella sua soggettività. Così intesi, riflessione e mondo, soggettività e oggettività non si separano: si oppongono, e l'uno comporta l'altro dialetticamente. La vera riflessione critica ha le sue origini e il suo sviluppo dialettico all'interno della "prassi" costitutiva del mondo umano: è anch'essa una "prassi".

Mettendosi a una certa distanza dal mondo in cui vive, problematizzandolo, decodificandolo, l'uomo si ri-scopre, nello stesso movimento della coscienza, come soggetto instauratore di questo mondo della sua esperienza. Testimoniando oggettivamente la sua storia, perfino la coscienza "naturale" finisce per svegliarsi criticamente, per identificarsi come personaggio che si ignorava ed è chiamato a assumere la sua parte.

La coscienza del mondo e la coscienza di sé crescono insieme e in ragione diretta; l'una è luce interiore dell'altra, l'una è compromessa con l'altra. Si rende evidente il rapporto intrinseco tra conquistarsi, diventare più se stesso, e conquistare il mondo, renderlo più umano. Paulo Freire non ha inventato l'uomo; egli si limita a pensare e praticare un metodo pedagogico che vuol dare all'uomo l'opportunità di ri-scoprirsi attraverso la ripresa riflessiva dello stesso processo per cui egli si scopre, si manifesta, si configura come "metodo di coscientizzazione". Ma nessuno si coscientizza separatamente dagli altri. La coscienza si costituisce come coscienza del mondo. Se ogni coscienza avesse il suo mondo, non vi sarebbe tra loro comunicazione, sarebbero monadi incomunicabili. Le coscienze non si trovano nel vuoto di se stesse, perché la coscienza è sempre, radicalmente, coscienza del mondo. Il loro luogo di incontro è necessariamente il mondo, che se non sarà originariamente comune non permetterà più la comunicazione. Ognuno avrà i propri cammini di entrata in questo mondo comune, ma la convergenza delle intenzioni che lo significano è la condizione che rende possibili le divergenze di coloro che in esso si comunicano. Se non fosse così, i cammini sarebbero paralleli e insuperabili. Le coscienze non sono comunicanti perché si comunicano; ma si comunicano perché sono comunicanti. L'inter-soggettivazione delle coscienze è originaria tanto quanto la loro mondanità, o soggettività. Radicalizzando

potremmo dire, in un linguaggio non più fenomenologico, che l'inter-soggettivazione delle coscienze è la progressiva presa di coscienza nell'uomo della "parentela ontologica" degli esseri nell'essere. È lo stesso mistero che ci invade e ci avvolge, ricoprendoci e riscoprendoci nella ambiguità del nostro corpo cosciente.

Nella costituzione della coscienza, mondo e coscienza si presentano come coscienza del mondo o mondo cosciente, e allo stesso tempo si oppongono come coscienza di sé e coscienza del mondo. Nell'inter-soggettivazione, le coscienze si presentano anche come coscienze di un certo mondo comune, e in questo stesso mondo si oppongono come coscienza di sé e coscienza dell'altro. Ci comunichiamo nell'opposizione, che è l'unico cammino di incontro per coscienze che si costituiscono nella mondanità e nell'inter-soggettività.

Il monologo, in quanto isolamento, è la negazione dell'uomo; è chiusura della coscienza, dal momento che la coscienza è apertura. Nella solitudine, una coscienza che è coscienza del mondo, si addentra in se stessa addentrandosi di più nel suo mondo, il quale, riflessivamente, diviene mediazione più lucida della immediatezza inter-soggettiva delle coscienze. La solitudine (non l'isolamento) si mantiene solo in quanto rinnova e rinvigorisce le condizioni del dialogo.

Il dialogo porta a livello di fenomenologia e di storia l'essenziale inter-soggettività umana; esso è relazionale: nessuno ha iniziativa assoluta. I dialoganti "oggettivano" lo stesso mondo; se ne allontanano e coincidono con lui; in lui si pongono e si oppongono. Abbiamo visto che così la coscienza diviene un'esistenza e cerca di farsi sempre più. Il dialogo non è un prodotto storico, è la stessa storicizzazione, il movimento costitutivo della coscienza che, aprendosi all'infinito, vince intenzionalmente le frontiere del finito e incessantemente cerca di ritrovarsi oltre se stessa. Come coscienza del mondo, cerca se stessa in un mondo che è comune; e dal momento che questo mondo è comune, cercare se stessa significa comunicare con l'altro. L'isolamento non personalizza perché non socializza. Il soggetto, più si inter-soggettiva, più acquista densità soggettiva. La coscienza e il mondo non si strutturano sincronicamente in una coscienza statica del mondo: visione e spettacolo. Questa struttura diviene funzionale diacronicamente in una

storia. La coscienza umana cerca di misurare se stessa in un movimento che travalica continuamente tutti i suoi limiti. Cercando una totalità oltre se stessa, non arriva mai a raggiungerla interamente, poiché sempre trascende se stessa. Una coscienza vuota di mondo non può essere dinamica, né il mondo è una semplice proiezione del movimento che la costituisce come coscienza umana. La coscienza è coscienza del mondo: il mondo e la coscienza insieme, come coscienza del mondo, si costituiscono dialetticamente in uno stesso movimento, in una stessa storia. In altri termini: oggettivare il mondo significa storicizzarlo, umanizzarlo. Allora, il mondo della coscienza non è creazione, ma elaborazione umana. Questo mondo non si costituisce nella contemplazione, ma nel lavoro. Nell'oggettivazione traspare dunque la responsabilità storica del soggetto: riproducendola criticamente, l'uomo si riconosce come soggetto che elabora il mondo; nel mondo si realizza la mediazione necessaria all'autoriconoscimento che lo personalizza e lo coscientizza come autore responsabile della sua storia. Il mondo si coscientizza come progetto umano; l'uomo si fa libero. Ciò che sembrerebbe essere appena "visione", è effettivamente "provocazione"; lo spettacolo in verità è un impegno.

Se il mondo è il mondo delle coscienze inter-soggettivate, la sua elaborazione necessariamente dovrà essere collaborazione. Il mondo comune è mediatore dell'iniziale inter-soggettivazione delle coscienze: l'auto-riconoscimento raggiunge la sua pienezza nel riconoscimento dell'altro; nell'isolamento la coscienza "si annulla". L'inter-soggettività, in cui le coscienze si affrontano dialetticamente e si promuovono, è il tessuto ultimo del processo storico dell'umanizzazione. Si trova alle origini dell'"ominizzazione" e annuncia le esigenze ultime dell'umanizzazione. Ritrovarsi come soggetto e liberarsi è tutto il senso dell'impegno storico. Già l'antropologia suggerisce che la "prassi", se è umana e umanizzante, è "pratica della libertà". Il circolo di cultura nel metodo Paulo Freire ri-vive la vita in profondità critica. La coscienza emerge dal mondo vissuto, lo oggettiva, lo costituisce come problema e lo comprende come progetto umano. In un dialogo circolare, inter-soggettivandosi sempre più, assume criticamente il dinamismo della sua soggettività creatrice. Tutti insieme, in circolo e in collaborazione,

ri-elaborano il mondo, e ricostruendolo si accorgono che, benché costruito anche da loro, questo mondo non è veramente per loro. Umanizzato da loro, questo mondo non li umanizza. Le mani che lo fanno, non sono quelle che lo dominano. Destinato a liberarli come soggetti, li schiavizza come oggetti.

Riflessivamente, riprendono il movimento della coscienza che li costituisce soggetti, superando la strettezza delle situazioni vissute; riassumono l'impulso dialettico della totalizzazione storica. Presentificati come oggetti nel mondo della coscienza dominante, non si accorgevano di essere una presenza che presentifica un mondo che non è di nessuno, perché originariamente è di tutti. Restituita alla sua ampiezza, la coscienza si apre alla "pratica della libertà": il processo di "ominizzazione", dalle sue oscure profondità, acquista poco per volta la lucidità trasparente di un progetto di umanizzazione. Non è crescita, è storia: aspro sforzo di superamento dialettico, delle contraddizioni che intessono il dramma esistenziale della finitezza umana. Il metodo di coscientizzazione di Paulo Freire rifà criticamente questo processo dialettico di storicizzazione. Come ogni buon metodo pedagogico, non pretende di essere un metodo di insegnamento, ma di apprendistato; con lui, l'uomo non crea la sua possibilità di essere libero, ma impara a effettuarla ed esercitarla. La pedagogia accetta il suggerimento dell'antropologia: si impone di pensare e vivere "l'educazione come pratica della libertà".

Non a caso questo metodo di coscientizzazione è nato come metodo di alfabetizzazione. La cultura letterata non è un'invenzione capricciosa dello spirito; sorge nel momento in cui la cultura, come riflessione di se stessa, riesce a esprimersi in maniera definita chiara e permanente. La cultura segna la comparsa dell'uomo nel largo processo dell'evoluzione cosmica. L'essenza umana diviene esistenza, auto-disvelandosi come storia. Ma questa coscienza storica, oggettivandosi riflessivamente, scopre se stessa, si accorge di sé, arriva a esprimersi, diviene una coscienza che scrive la storia: l'uomo è portato a scrivere la sua storia. Essere alfabetizzato significa imparare a leggere questa parola scritta in cui la cultura si esprime, e esprimendosi criticamente, smette di essere ripetizione, fuori del tempo, di ciò che è avvenuto, per entrare nel tempo e prendere coscienza che il suo carattere costitutivo è la

temporalità, che è l'annuncio e la promessa di ciò che deve venire. Il destino si recupera criticamente come progetto.

In questo senso, essere alfabetizzato non è imparare a ripetere delle parole, ma a dire la propria parola, creatrice di cultura. La cultura letterata coscientizza la cultura: la coscienza che scrive la storia auto-manifesta la sua condizione essenziale di coscienza storica. Insegnare a leggere le parole dette e dettate è una maniera di mistificare le coscienze, spersonalizzandole nella ripetizione; è la tecnica della propaganda massificante. Imparare a dire la propria parola è tutta la pedagogia, ed è anche tutta l'antropologia.

L'"ominizzazione" si verifica nel momento in cui la coscienza acquista la dimensione trascendentale. In questo momento, liberata dall'ambiente che l'avvolge, se ne stacca, lo affronta in un comportamento che la costituisce come coscienza del mondo. In questo comportamento le cose sono oggettivate, cioè significate ed espresse: l'uomo, cioè, le dice. La parola inaugura il mondo dell'uomo. La parola, come comportamento umano, che dà un significato al mondo, non solo designa le cose, ma le trasforma, non è solo pensiero, è prassi. Così considerata, la semantica è esistenza, e la parola viva trova la sua pienezza nel lavoro.

Esprimersi, esprimendo il mondo, comporta il comunicarsi. A partire dall'intersoggettività originaria, potremmo dire che la parola, più che lo strumento, è l'origine della comunicazione: la parola è essenzialmente dialogo. La parola apre la coscienza al mondo comune delle coscienze, quindi al dialogo. In questo senso, esprimere il mondo è la stessa cosa che elaborarlo, e la comunicazione è collaborazione. E l'uomo si esprime convenientemente solo quando collabora con tutti nella costruzione del mondo comune; si umanizza soltanto nel processo di umanizzazione del mondo, attraverso il dialogo. La parola, in quanto luogo di incontro e di riconoscimento delle coscienze, lo è pure di incontro nuovo e di riconoscimento di se stesso. La parola creatrice, personale; infatti la parola ripetuta è monologo delle coscienze che hanno perduto la loro identità e che pertanto sono isolate, immerse nella moltitudine anonima e sottomesse a un destino che è loro imposto e che non sono capaci di superare, con la decisione di un progetto.

Veramente, né la cultura illetterata è la negazione dell'uomo, né la

cultura letterata ne costituisce la pienezza. Non esiste un uomo assolutamente incolto: l'uomo si "ominizza" esprimendo il suo mondo. Lì cominciano la storia e la cultura.

Ma il primo istante della parola è terribilmente perturbatore: rende il mondo presente alla coscienza, e allo stesso tempo, distante. L'affrontamento col mondo è minaccia e rischio. L'uomo sostituisce l'involucro protettore dell'ambiente naturale con un mondo che lo provoca e lo sfida. Con un comportamento ambiguo, mentre tenta il dominio tecnico di questo mondo, cerca di tornare al suo seno e immergersi in esso, lasciandosi trascinare dalla mancanza di distinzione tra parola e cosa. La parola, primitivamente, è mito. Dentro il mito e come sua condizione, il "logos" umano prende il sopravvento, con l'intelligenza delle mani che trasformano il mondo. L'inizio di questa storia è ancora mitologia: il mito è oggettivato dalla parola che lo esprime. La narrazione del mito, intanto, oggettivando il mondo mitico e facendo intravedere il suo contenuto razionale, finisce per restituire alla coscienza l'autonomia della parola, distinta dalle cose che essa significa e trasforma. In questa ambiguità con cui la coscienza fa suo il mondo, allontanandolo da sé, attraverso una distanza che ha il potere di renderlo obiettivo e presente come mondo cosciente, la parola acquista l'autonomia che la rende disponibile a essere ri-creata nell'espressione scritta. Benché non sia stata un prodotto arbitrario dello spirito inventivo dell'uomo, la cultura letterata è un epifenomeno della cultura, che rendendo attuale la sua riflessività virtuale, trova nella parola scritta una maniera più decisa e definita di dire se stessa, cioè di divenire esistenza, attraverso un discorso che si svolge nella "prassi" storica.

Possiamo concepire il superamento della cultura letterata; in ogni caso resterà il senso profondo che essa manifesta: scrivere non è conservare e ripetere la parola già detta ma dirla con la forza riflessiva che la sua autonomia le dà, con la forza congenita che la colloca alle soglie del mondo della coscienza, creatrice della cultura.

Col metodo di Paulo Freire, gli alfabetizzandi partono da alcune poche parole che servono a generare il loro universo lessicale. Prima però prendono coscienza del potere creatore di queste parole: esse generano il mondo. Sono significati che si ergono a comportamenti;

significati del mondo, e anche significati relativi agli uomini. Così, visualizzando la parola scritta, nella sua ambigua autonomia, già sono coscienti della dignità di cui essa è portatrice: l'alfabetizzazione non è un gioco di parole, è la coscienza riflessiva della cultura, la ricostruzione critica del mondo umano, l'apertura di nuovi cammini, il progetto storico di un mondo comune, il coraggio di dire la propria parola.

Quindi l'alfabetizzazione è tutta la pedagogia: imparare a leggere è imparare a dire la propria parola. E la parola umana imita la parola divina: è creatrice.

La parola è intesa qui come parola e azione; non è il termine che segnala arbitrariamente un pensiero, che a sua volta porta avanti un discorso separato dall'esistenza. È il significato prodotto dalla "prassi", parola la cui discorsività fluisce dalla storicità: parola viva e dinamica, non categoria inerte e esanime. Parola che esprime e trasforma il mondo.

La parola viva è dialogo esistenziale. Esprime e elabora il mondo, in comunicazione e collaborazione. Il dialogo autentico (riconoscimento dell'altro e riconoscimento di sé nell'altro) è decisione e impegno di collaborare nella costruzione del mondo comune. Non ci sono coscienze vuote. Per questo gli uomini non si umanizzano, se non umanizzando il mondo.

In altre parole: gli uomini si umanizzano lavorando insieme per fare del mondo, sempre di più, la mediazione delle coscienze che "esistono insieme" nella libertà. A coloro che costruiscono insieme il mondo umano compete assumere la responsabilità di dargli una direzione. Dire la propria parola equivale ad assumere coscientemente, come lavoratore, la funzione di soggetto della propria storia, in collaborazione con gli altri lavoratori: il popolo.

Al popolo compete dire la parola di comando nel processo storicoculturale. Se la direzione razionale di tale processo già è politica, allora coscientizzare è politicizzare. E la cultura popolare si traduce in politica popolare; non c'è cultura del popolo, senza politica del popolo.

Il metodo di Paulo Freire è fondamentalmente un metodo di cultura popolare: coscientizza e politicizza. Non assorbe il politico nel pedago-

gico, ma neppure mette in contrasto educazione e politica. Le distingue, sì, ma nell'unità dello stesso movimento in cui l'uomo si storicizza e cerca di ritrovarsi, cioè di essere libero. Non ha l'ingenuità di supporre che l'educazione da sola deciderà gli orientamenti della storia, ma tuttavia ha il coraggio sufficiente per affermare che l'educazione vera fa prendere coscienza delle contraddizioni del mondo umano, sia strutturali che super o inter-strutturali, contraddizioni che spingono l'uomo ad andare avanti, Le contraddizioni, una volta che l'uomo ne ha preso coscienza, non gli danno più riposo, rendono insopportabile l'adagiarsi. Un metodo pedagogico di coscientizzazione raggiunge le ultime frontiere dell'umano. E siccome l'uomo sempre supera se stesso, il metodo anche lo accompagna. È "l'educazione come pratica della libertà".

In regime di oppressione delle coscienze, in cui coloro che lavorano di più possono dire meno la loro parola, e in cui immense moltitudini non hanno la possibilità di lavorare, i dominatori mantengono il monopolio della parola, con cui fanno opera di mistificazione, massificazione e dominio. In questa situazione i dominati, per poter dire la loro parola, devono lottare per conquistarsela. Imparare a conquistarla da coloro che la posseggono e la rifiutano ai più, è un difficile ma imprescindibile apprendistato: è la *pedagogia dell'oppresso.*

GLOSSARIO*

ATTORI *actores*

Il termine è usato in senso etimologico, in rapporto immediato col lat. *agere*. È tradotto letteralmente, ma scritto tra virgolette, per richiamare al significato etimologico di "soggetti autori".

APPELLO ALL'AZIONE *ação editanda*

L'espressione, assolutamente nuova per la lingua portoghese, significa l'azione le cui possibilità prima non erano percepite, e che permette l'"epifania" dell'inedito. Per la difficoltà di usare in italiano il gerundivo di verbi come "pubblicare, dichiarare", si è data la preferenza a una circonlocuzione che richiama il gesto di convocare, implicito nel gerundivo, e la necessità della prassi: "appello all'azione".

CHE FARE *que lazer/lazer*

La contrapposizione dei due termini, tipica del linguaggio dialettico di Paulo Freire, mette in rilievo quello che nel pensiero dell'autore è l'elemento costitutivo della prassi: azione e riflessione. Il fare non è legato alla riflessione, è cieco. Il che-fare è legato alla riflessione, è l'espressione della prassi. *Que lazer* esiste nel portoghese arcaico con lo stesso senso del nostro "daffare". Per restare fedeli al significato nuovo che Freire ha voluto dargli, l'abbiamo tradotto *che-fare* tra virgolette, e non *daffare*. Significa azione cosciente.

CODIFICARE/DECODIFICARE *codificar/decodificar*

Il termine portoghese che abbiamo tradotto letteralmente si riferisce, nel "metodo Paulo Freire", al processo per cui una situazione esistenziale si riduce a un linguaggio visuale (disegno, diapositiva, ecc.) che ne racchiude tutta la problematica. La decodificazione, con cui abbiamo reso il portoghese *descodificação,* è il processo di analisi del codice (il disegno e la diapositiva) per farne scaturire gli elementi esistenziali che vi sono racchiusi.

* In maiuscoletto è indicato il termine usato nella traduzione italiana; in corsivo l'originale portoghese.

CONCEZIONE DEPOSITARIA *conceição bancária*

CONCEZIONE PROBLEMATIZZANTE DELL'EDUCAZIONE
conceição problematizadora da educação

Bancária è un termine della lingua corrente in Brasile e come aggettivo significa "che si riferisce alla banca" come sostantivo "impiegata di banca": a questo termine Freire ha dato un significato nuovo, per designare l'educazione che deposita nozioni nella mente dell'educando, così come si deposita denaro in banca. Per questo l'abbiamo tradotta *depositaria.* "Problematizzare" è formato secondo schemi italiani; dà forza espressiva a un participio-aggettivo che indica un certo tipo di educazione opposto a quella depositaria: l'educatore propone all'educando il contenuto dello studio da farsi, come oggetto della sua "visione", e insieme con lui il "ri-vede" e offre le condizioni per superare il livello della *doxa* e arrivare al *logos.*

COSCIENTIZZAZIONE *conscientização*

L'abbiamo preferito a "presa di coscienza" per indicare specificamente il metodo pedagogico che cerca di dare all'uomo l'opportunità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza. Lo stesso Freire, in un seminario tenuto nell'aprile 1970 a Roma, nel Collegio latinoamericano, ha chiarito che coscientizzazione è la presa di coscienza che si approfondisce, è lo sviluppo critico della presa di coscienza. La preferenza si lega anche alla tipicità della parola e alla sua attuale risonanza nel contesto latinoamericano. Freire non ne è l'inventore, benché molti lo credano. Riportiamo testualmente la sua dichiarazione fatta nel corso del seminario citato: «Nell'America Latina e negli Stati Uniti credono che sia stato io a coniare questa parola, ma la verità è un'altra: essa è nata da una serie di riflessioni svolte da una équipe di professori dell'ISEB (Istituto superiore degli studi brasiliani) che era associato al ministero dell'Educazione nazionale e che fu dissolto dopo la cosiddetta rivoluzione liberatrice del Brasile nel 1964. La parola fu creata da uno dei professori di quell'epoca (non saprei dire quale) e nacque dalle riflessioni in équipe. Ricordo tra gli altri il professor Alvaro Pinto, un grande filosofo che ha scritto il libro intitolato *Scienza e coscienza nazionale,* opera eccellente. Adesso ne ha pubblicato un altro, *Scienza e esistenza.* Questo nel campo della filosofia; in sociologia citerei il professor Guerreiro Ramos, che si trova attualmente negli Stati Uniti, all'Università di California. Ho partecipato molto alle loro ricerche ed è stato precisamente là all'ISEB che ho udito per la prima volta la parola "coscientizzazione" e mi sono accorto immediatamente della profondità del suo significato, perché ero assolutamente convinto che l'educazione, come pratica della libertà, è un atto di conoscenza, un avvicinarsi criticamente alla

realtà. Necessariamente allora quella parola cominciò a far parte dell'universo lessicale con cui esprimo le mie posizioni pedagogiche e facilmente passò a essere considerata una mia creazione. È stato Helder Camara, il grande vescovo brasiliano, che si è incaricato di tradurla e diffonderla in francese e in inglese. La parola è entrata in Europa e negli Stati Uniti più per influenza di Helder Camara che mia». Tuttavia si deve a Paulo Freire il contenuto pedagogico e politico che il termine ha oggi.

COSCIENZA NATURALE *consciência ingénua*

COSCIENZA CRITICA *consciência crítica*

Abbiamo tradotto il portoghese *ingénua* come "naturale" per rendere in italiano il significato nuovo che Paulo Freire dà a una parola che già esiste in portoghese con significato diverso. La *consciência ingénua* è la coscienza umana nel grado più elementare del suo sviluppo, quando è ancora *immersa nella natura* e percepisce i fenomeni ma non sa collocarsi a distanza per giudicarli. È la coscienza allo stato di natura. Il termine portoghese è abbastanza legato al significato latino di *ingenuus,* che era il figlio nato dentro la casa, naturalmente legato alla famiglia. Il significato di "coscienza naturale" è rafforzato dal fatto che il passaggio dalla *consciência ingénua* alla *consciência crítica* nel testo è chiamato processo di "umanizzazione".

DARE UN NOME AL MONDO *pronunciar o mundo*

La frase *pronunciar o mundo* nel senso di "denominare" è inedita in portoghese. Nella pedagogia di Freire "dare un nome al mondo" vuol dire esistere *con.*

ESSERE IN DIVENIRE *estar sendo*

L'espressione portoghese gioca sul significato degli ausiliari doppi che la lingua possiede: *(ser/estar; ter/haver);* l'ausiliare *estar* dà alla locuzione un significato dinamico, di processo, di evoluzione. Oltre che "essere in divenire", altra traduzione possibile è "svolgersi nell'essere".

FUTURITÀ *futuridade*

Il termine in portoghese è un neologismo che Freire ha formato secondo schemi e modelli comuni in portoghese. Significa "essere in situazione nel futuro". Abbiamo ripetuto lo stesso processo in italiano.

POSSIBILITÀ ANOCRA INEDITE DI AZIONE *inédito viável*

O inédito viável è la nuova possibilità di soluzione per certi problemi che si rivela al di là delle "situazioni-limite", quando "il massimo di coscienza possibile" dell'uomo riesce a intravedere oltre la visuale della "coscienza

effettiva". Nel seminario già citato Freire lo chiama "divenire, o futurità che devo creare, o progetto da realizzare". L'abbiamo reso con "possibilità ancora inedite di azione" per mantenere evidente il rapporto con *ação editanda*, che abbiamo reso con "appello all'azione".

PARLARE *dizer a palavra*

Abbiamo tradotto la locuzione portoghese col verbo "parlare", come il termine che esprime e riassume lo spirito e la tecnica del "metodo Paulo Freire". L'uomo quando esce dal suo mutismo di analfabeta legato a un tipo "naturale" di coscienza, parla, cioè si scopre soggetto e autore della sua esistenza e della sua storia. "Dare la parola" (port. *dar a palavra*) all'uomo, nel "metodo Paulo Freire", significa farlo affiorare alla storia.

PRESENTIFICARE *presentificar*

Abbiamo reso il portoghese *presentificar* con l'italiano "presentificare" anche se il termine non si trova nei nostri dizionari. In portoghese è usato per la prima volta dal filosofo brasiliano E. Fiori (legato a Paulo Freire da una comunione di pensiero e di vita), in rapporto alla coscienza; la coscienza è la misteriosa capacità dell'uomo di collocarsi a distanza delle cose per renderle presenti; presenza che ha il potere di presentificare.

RIVOLUZIONE AMOREOSA *revolução amorosa*

Freire usa l'aggettivo amoroso che in portoghese significa "affettuoso, affezionato" con una accezione nuova "il cui principio ispiratore è l'amore". L'abbiamo tradotto letteralmente perché introduce, in binomio con "rivoluzione", un'espressione destinata a divenire slogan.

STRACCIONI *esfarrapados*

Il termine portoghese è caricato di un forte significato sociologico, abbastanza attutito in italiano. (Cfr. ted. *Lumpenproletariat*).

INDICE

Premessa alla nuova edizione italiana
Perché continuare a leggere Freire? di Moacir Gadotti 5
Prefazione alla nuova edizione italiana di Linda Bimbi 8
Prefazione alla prima edizione italiana
Dal Nordest a Barbiana: proposta per una "cultura alternativa"
di Linda Bimbi 11

Introduzione. *Prime parole* 21

CAPITOLO PRIMO

1. Giustificazione della pedagogia dell'oppresso 27
2. La contraddizione oppressori/oppressi e il suo superamento 30
3. La situazione concreta di oppressione e gli oppressori 45
4. La situazione concreta di oppressione e gli oppressi 47
5. Liberazione nella comunione 52

CAPITOLO SECONDO

1. La concezione "depositaria" dell'educazione 57
2. La concezione "problematizzante" dell'educazione e la liberazione 67
3. Il superamento della contraddizione 68
4. L'uomo come essere inconcluso e la sua permanente ricerca di "essere di più" 73

CAPITOLO TERZO

1.1. Dialogicità e dialogo 77
1.2. Il dialogo comincia nella ricerca del contenuto programmatico dell'educazione 83

2.1. I rapporti uomini/mondo, i "temi generatori" e il contenuto programmatico di questa educazione 88
2.2. La ricerca dei "temi generatori" come fattore di coscientizzazione 102

CAPITOLO QUARTO

1. Dialogo e anti-dialogo 121
2. La teoria dell'azione anti-dialogica e le sue caratteristiche:
a) La conquista; b) Dividere per dominare; c) La manipolazione;
d) L'invasione culturale; e) Compiti della leadership rivoluzionaria 135
3. La teoria dell'azione dialogica e le sue caratteristiche:
a) La collaborazion; b) Unire per liberare; c) L'organizzazione;
d) La sintesi culturale. 166
4. Conclusione 184

Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire di Ernani Maria Fiori 185

Glossario 201

COLLANA **ALTRISAGGI**

1. Johan Galtung *Ci sono alternative!*
2. Rodolfo Venditti
   Le ragioni dell'obiezione di coscienza
3. F. Alberoni - F. Ferrarotti - C. Calvaruso
   I giovani verso il Duemila
4. George McRobie *Piccolo è possibile*
5. Joseph Weizenbaum
   Il potere del computer e la ragione umana
6. Johan Galtung *Gandhi oggi*
7. Howard S. Becker *Outsider*
8. T. Regan - P. Singer
   Diritti animali, obblighi umani
9. Luca Jahier *Dagli aiuti alla fame*
10. Giovanni Catti (a cura di) *Don Milani e la pace*
11 Massimo Campedelli *Lo spazio materno*
12. R. Lambertini - A. Tabarroni
    Dopo Francesco: l'eredità difficile
13. V. Castelli - F. Gentiloni *La rotta di Icaro*
14. Thierry Verhelst *Sud-Nord*
15. Gene Sharp *Verso un'Europa inconquistabile*
16. Birgit Brock-Utne *La pace è donna*
17. B. Devall - G. Sessions *Ecologia profonda*
18. Giancarlo Arnao *Proibito capire*
19. Alberto Tarozzi (a cura di)
    Visioni di uno sviluppo diverso
20. Filippo Gentiloni *La violenza nella religione*
21. J. Baldaro Verde - A. Graziottin
    L'enigma dell'identità
22. Marcos Kaplan *Narcotraffico*
23. Terre des hommes *500 anni di speranze negate*
24. F. Gesualdi - J.L. Corzo Toral
    Don Milani nella scrittura collettiva
25. Marc G. Dickerson *La dipendenza da gioco*
26. P.O'Hare - R. Newcombe - A. Matthews -
    E.C. Buning - E. Drucker (a cura di)
    La riduzione del danno
27. Jean-Marie Muller
    Simone Weil: l'esigenza della nonviolenza
28. Paolo Rigliano *L'Aids e il suo dolore*
29. Daniel Gonin *Il corpo incarcerato*
30. Françoise Vaillant *La nonviolenza nel Vangelo*
31. Johan Galtung *Buddhismo. Una via per la pace*
32. S. George - F. Sabelli *Crediti senza frontiere.*
33. Fabrizio Sabelli *Ricerca antropologica e sviluppo*
34. Giovanni Salio *Il potere della nonviolenza*
35. Fondazione Lelio Basso
    Violazione dei diritti dei bambini
36. C. Castelfranchi - P. Henry - A. Pirella
    L'invenzione collettiva
37. David Le Breton *Passione del rischio*
38. John J. McNeill *Libertà, gloriosa libertà*
39. Thomas Mathiesen *Perchè il carcere?*
40. Giuliano Pontara
    Guerre, disobbedienza civile, nonviolenza
41. Lunaria (a cura di) *Lavori scelti*
42. Reporters sans frontières *I media dell'odio*
43. Michel Chossudovsky
    La globalizzazione della povertà
44. Wolfgang Sachs (a cura di)
    Dizionario dello sviluppo
45. Paolo Rigliano (a cura di) In*dipendenze.*
46. Alex C. Michalos
    Un'imposta giusta: la Tobin tax
47. Jean-Marie Muller *Vincere la guerra*
48. Leonardo Boff *Ethos mondiale*
49. Riccardo Petrella *Il manifesto dell'acqua*
50. Aa.Vv. *Il teatro del bene e del male*
51. René Passet *Elogio del mondialismo*
52. Tony Vaux *L'altruista egoista*
53. Paulo Freire *La pedagogia degli oppressi*